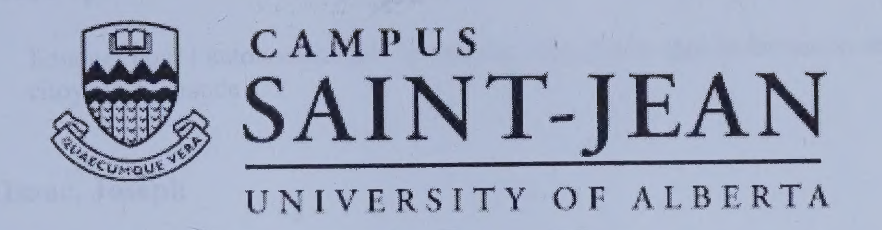

University of Alberta Library
0 1620 2959923 8



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

PRINTEMPS 2010

VOL. I

Bowen, Page

Éduquer pour l'autonomisation : le rôle des enseignants dans la formation des citoyens du monde

MacIsaac, Joseph

L'impact des facteurs biologiques et socioculturels sur l'apprentissage du garçon

Mercier, Isabelle

Sur le chemin de la santé I

University of Alberta

Éduquer pour l'autonomisation: le rôle des enseignants dans la formation des citoyens du monde

par

Paige Bowen

Activité de synthèse soumise à la *Faculty of Graduate Studies and Research*

en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2010

ABSTRACT

My project is a personal narrative designed to emphasize the importance for teachers to adopt global citizenship as part of their professional identity. It also explores ways of building global citizenship into the identity of our students and describes how teachers can shape their teaching to guide students to become humanitarians – active and engaged global citizens.

RÉSUMÉ

Ce projet est un récit de vie qui présente une réflexion personnelle sur l'importance de développer chez les enseignants sa propre identité comme citoyen du monde, et offre des suggestions pratiques quant au développement de cette identité chez nos élèves. Il tente de répondre à la question de comment nous pouvons nous organiser pour guider nos élèves à s'humaniser et à devenir des citoyens globaux actifs et engagés.

REMERCIEMENTS

Je remercie Mme Lucille Mandin, Ph.D. pour son encouragement, ses conseils et son appui tout au long de mes études. J'aimerai aussi remercier mon mari Paul pour sa patience et son soutien.

TABLE DES MATIÈRES

Éduquer pour l'autonomisation: le rôle des enseignants dans la formation des citoyens du monde

Introduction

Young people are our future, but they are also our present. They are interested and concerned about what is happening in the world, and in their lifetimes could make a difference to the inherited problems they face (Oxfam 2009).

C'est à travers notre éducation que nous deviendrons des citoyens du monde et c'est à travers notre citoyenneté globale que nous aurons l'occasion d'effectuer un changement important dans le monde. Comme enseignants, nous devons s'engager à promouvoir la justice, la diversité, l'équité et la responsabilisation des peuples du monde et d'encourager nos élèves à s'impliquer dans le mouvement prônant le développement durable. Il faut dépasser la simple conscientisation des nos élèves et les inciter à l'action. Dans le but de les rendre autonomes, de les émanciper et de les responsabiliser, c'est à nous de les guider à s'impliquer avec sincérité à aider ceux qui vivent dans des situations moins favorisées que la leur. La responsabilité de former des citoyens globaux compatissants et engagés, de leur offrir les connaissances, les habiletés et les attitudes prescrites dans nos programmes d'études est la nôtre. Pour atteindre ce but, il faut premièrement que les enseignants s'éveillent au phénomène de la citoyenneté globale.

Notre identité professionnelle et le développement de l'identité de nos élèves

Ce que nous enseignons le mieux, c'est ce que nous connaissons le mieux. Parker Palmer (1998) nous rappelle de la transparence de notre identité et de notre intégrité professionnelle : « We teach who we are » (p.1). Ce que nous enseignons le mieux, c'est ce qui nous passionne. Nos élèves apprennent le plus quand nous sommes authentiques dans notre enseignement. Ils nous lisent comme un livre ; ils captent nos intentions profondes lorsque nous intervenons auprès d'eux. Un enseignement livré de façon automatique, sans passion est facilement interprété comme un objectif cognitif. Le développement de la citoyenneté globale est un objectif éducatif essentiel dans nos programmes d'études albertains. Ce n'est pas simplement une notion à comprendre mais plutôt un esprit à adopter. Comme enseignants, nous ne serons jamais capables d'amener nos élèves à intérioriser leur esprit humanitaire si nous ne modelons pas de façon authentique le nôtre.

Ma philosophie éducative

Auparavant, je voyais mon rôle d'enseignante comme celui de former des jeunes capables de bien fonctionner dans la société, socialement et académiquement. Mon but se limitait à l'encadrement des jeunes de sorte à ce qu'ils développent la capacité de prendre soin d'eux-mêmes. Je crois toujours que c'est aux enseignants de former des jeunes qui savant vivre dans la société qui

les entoure. Maintenant, je suis convaincue que nous devons former des jeunes qui comprennent la nécessité et la valeur d'aider les autres et ceci sans réticence. Grâce à l'éveil de mon propre sens humanitaire, je crois fortement à l'importance de développer chez nos élèves une passion pour aider ceux qui sont moins favorisés afin d'assurer que tous aient l'occasion d'atteindre leur plein potentiel. On doit s'humaniser et baser nos choix et nos actions sur des valeurs basées sur la dignité humaine telles que le partage et la compassion.

Ma philosophie a évolué suite à une expérience transformative, vécue pendant l'été 2007. Je comprends maintenant la nécessité de développer des citoyens qui désirent travailler avec ceux qui sont moins favorisés afin que ceux-ci aient les moyens et les outils qui leur permettront d'améliorer leur quotidienne.

La citoyenneté globale

Il existe de nombreuses définitions de la citoyenneté globale. Bref, ce concept décrit un système de croyances qui détermine comment un individu se comporte envers autrui, dans le but de promouvoir la justice, l'égalité, le respect de la diversité et la responsabilisation pour tous.

Selon Oxfam Education, la citoyenneté globale implique une prise de conscience profonde :

> *Global Citizenship is about understanding the need to tackle injustice and inequality, and having the desire and ability to work actively to do so. It is about valuing the Earth as precious and unique, and safeguarding the future for those*

coming after us. Global Citizenship is a way of thinking and behaving. It is an outlook on life, a belief that we can make a difference.
We see a Global Citizen as someone who:
- *is aware of the wider world and has a sense of their own role as a world citizen;*
- *respects and values diversity;*
- *has an understanding of how the world works economically, politically, socially, culturally, technologically and environmentally;*

is outraged b
- *y social injustice;*
- *participates in and contributes to the community at a range of levels from local to global;*
- *is willing to act to make the world a more sustainable place;*
- *takes responsibility for their actions.*

(Oxfam 1997)

L'importance de former des citoyens globaux

La compréhension de la nécessité d'agir pour le bien d'autrui, l'empathie et le désir d'améliorer le monde autour de nous n'est pas innée. Ces habiletés doivent être apprises et intériorisées afin de favoriser le développement d'une sensibilité globale. En considérant le fait que la population du monde se diversifie de plus en plus et que l'écart entre le premier et le tiers monde s'élargit rapidement, nous devons réfléchir à notre rôle et à nos responsabilités face à ce monde changeant.

Le système éducatif nous offre un terrain idéal pour changer les mentalités des citoyens de l'avenir. Les buts de Oxfam Education (1997) nous offrent les lignes directrices sous-jacentes à tous les gestes pédagogiques que nous posons.

To create a world of Global Citizens, education must be a priority. Global Citizenship is not an additional subject - it is an ethos. It can best be implemented through a whole-school approach, involving everyone with a stake in educating children, from the children themselves to those with teaching and non-teaching roles in the school, parents, governors/school board members, and the wider community.
It can also be promoted in class through teaching the existing curriculum in a way that highlights aspects such as social justice, the appreciation of diversity and the importance of sustainable development.
In the wider school setting, Global Citizenship can be reflected in the way you relate to those around you: it is as much to do with how visitors are welcomed as it is about what and how teachers teach. This is because Global Citizenship in schools is based on the following principles.

- *The importance of reaffirming or developing a sense of identity and self-esteem.*
- *Valuing all pupils and addressing inequality within and outside school.*
- *Acknowledging the importance of relevant values, attitudes, and personal and social education.*
- *Willingness to learn from the experiences of others around the world.*
- *Relevance to young people's interests and needs.*
- *Supporting and increasing young peoples' motivation to effect change.*
- *A holistic approach to Global Citizenship - that it should be an ethos permeating all areas of school life.*

(Oxfam 1997)

Le rôle des enseignants

De nos jours, nous notons le concept de la « citoyenneté globale » dans les ouvrages éducatifs. Il est impossible d'ouvrir un document traitant des études sociales ou du développement du caractère sans rencontrer cette notion. Selon les programmes d'études albertains, surtout ceux des études sociales, il semble

s'inscrire comme un concept parmi d'autres à enseigner, d'une autre compétence à développer parmi plusieurs. Mais en considérant le but essentiel de la citoyenneté globale il devient évident que la tâche des enseignants n'est pas du tout simple.

Il est non seulement important de comprendre ce que c'est que la citoyenneté globale et ce qu'implique la notion de vivre sa citoyenneté globale, il faut d'abord développer et intérioriser des attitudes qui favorisent le désir de travailler pour le bien des autres. Selon Smith (2006), nous ne pouvons pas séparer les connaissances nécessaires pour la citoyenneté globale des valeurs et des attitudes fondamentales qui nourrissent la volonté de travailler pour le bien-être des autres.

> *The plethora of technical and curricular innovations and recommendations under the rhetoric of globalization has left teachers alienated from what their experience has taught them over time, which is that effective teaching depends most fundamentally on human relationships, that there indeed is a profound connection between knowing and being, and that any attempted severance can only produce deep cynicism with respect to knowledge itself.* (p.26-27).

Comme enseignants, nous ne pouvons échapper au devoir de former des citoyens globaux. C'est à nous de faire comprendre le concept à nos élèves, de modeler comment le vivre et de fournir des occasions pour le mettre en pratique. Nous avons la mission, prescrite par nos programmes d'études et encouragée par la société, de guider nos élèves à devenir des citoyens globaux. Ceci ne peut être accompli sans le développement de l'empathie et du désir nécessaires

pour aider autrui à devenir plus auto-suffisant et plus efficace afin de minimiser la disparité entre le monde développé et celui en développement. En enseignant le 'quoi' et le 'pourquoi', c'est-à-dire les résultats d'apprentissage, d'être citoyen, nous ne pouvons pas oublier d'incorporer le 'qui' et le 'comment', autrement dit, les attitudes. Nos élèves doivent se voir et se connaître ; ils doivent également voir et connaître les personnes avec qui ils travaillent. Il ne suffit pas d'apprendre le contenu d'un programme d'études, il faut en plus intérioriser les valeurs qui permettent l'application des connaissances, des habiletés et des attitudes prescrites.

Nous devrions considérer que, malgré la bonté humaine, le choix de vivre sa citoyenneté globale n'est pas inné, mais plutôt appris. L'esprit humanitaire doit être développé sciemment et avec soin si nous voulons que les populations vivant dans les pays développés se soucient des inégalités entre eux et les gens vivant dans les pays en voie de développement. Devenir citoyen du monde est le résultat d'un approfondissement de notre identité : il faut que l'esprit humanitaire fasse partie de notre identité professionnelle avant que nous puissions aider à développer une telle identité chez nos élèves.

Mon éveil personnel – l'inspiration

Je crois que j'ai toujours bien compris le raisonnement et la nécessité de l'engagement du citoyen. Je voyais bien les circonstances des autres dans ma communauté et dans le monde. J'encourageais donc mes élèves à contribuer au

bien-être des gens défavorisés : donner au Food Bank, préparer une trousse pour Samaritan's Purse, faire du bénévolat pour le Mustard Seed, faire une levée de fonds pour un orphelinat au Malawi. J'avais plein de suggestions pour eux. De plus, j'étais capable de leur expliquer pourquoi on devrait aider les autres et mes élèves aussi pouvaient expliquer le bien-fondé de la générosité et de l'altruisme. Pourtant, en réfléchissant sur mon enseignement, je comprends maintenant que j'enseignais tout simplement un résultat d'apprentissage obligatoire sans jamais instaurer dans mes élèves les valeurs qui transformeraient la compréhension de leur citoyenneté en une partie intégrale de leur identité. C'est parce qu'à ce moment dans ma vie, la citoyenneté globale ne faisait pas partie de mon identité non plus.

Trop souvent, on s'engage dans des projets de bénévolat ou de bienveillance soit par obligation morale ou parce que cela nous donne un sentiment de satisfaction personnelle. On oublie l'importance de s'intéresser à l'autre, de se soucier de lui. On n'est donc incapable d'intérioriser les valeurs et les attitudes nécessaires pour vivre notre citoyenneté tout en soutenant les autres vers leur autonomie. .

À l'intérieur de la notion de l'éthique de la bienveillance, Noddings (1984) élabore très bien la distinction entre le vouloir et le devoir. Le vouloir est très simple et se trouve au niveau primordial de la bienveillance. Quand nous voulons agir pour le bien-être des autres, nous nous engageons facilement sans penser à l'effort

nécessaire. La majorité du temps, la bienveillance née du vouloir est dirigée vers ceux que nous connaissons et que nous aimons. Le devoir est plus compliqué, car il a ses racines dans la moralité et l'intellect et il peut avoir comme résultat une inaction, une action simpliste ou un engagement complet. Le sentiment que nous devrions agir pour répondre aux besoins d'autrui n'a pas nécessairement de dimension personnelle alors il peut être supprimé : je ne peux rien faire, quelqu'un d'autre est surement en train de faire quelque chose, je ne connais pas ces personnes, comment puis-je décider qui aider ? Les justifications qui nous poussent vers l'inaction sont nombreuses. Le devoir peut susciter un engagement superficiel. L'idée d'agir par obligation est souvent le modèle qui se retrouve en salle de classe où les élèves participent à un projet de bienveillance qui fait partie du travail du cours, qui existe parce que l'enseignant « couvre » un résultat d'apprentissage. Ils ont le sentiment du devoir, mais ils ne s'engagent pas à un niveau personnel. En songeant à ma pratique avant mon éveil personnel, je sais que c'est ici que moi et, par conséquent, mes élèves se trouvaient. Je proposais divers projets pour promouvoir le développement durable et l'égalité et mes élèves y participaient parce que nous ressentions une obligation. De mon côté, les programmes d'études exigeant une action comme citoyen global et mon conseil scolaire catholique étaient mes sources de motivation. Pour mes élèves, c'était mon autorité d'enseignante qui servait de facteur de motivation.

Noddings (1984) distingue aussi le devoir éthique et le devoir né du désir.

Le devoir peut coexister avec la volonté quand le sentiment d'avoir besoin d'agir accompagne un désir ou une volonté de s'engager. C'est à ce niveau que nous nous engageons de façon complète. Nous croyons complètement à l'importance et à la nécessité de notre tâche et nous travaillons de façon dévouée pour l'accomplir. Quant à l'enseignement des valeurs et des attitudes qui motivent à travailler pour le bien-être d'autrui, le défi est d'emmener nos élèves vers cet idéal. Si nous pouvons piquer leur intérêt en offrant des possibilités d'engagement qui les touchent au cœur et leur suggérer des possibilités semblables plus lointaines, je crois que nous serons capables de former des jeunes qui sont compatissants envers tout le monde et qui sont prêts à agir pour aider qui que ce soit dans le but de créer l'égalité des chances et le développement durable.

C'est gênant de l'avouer, mais souvent nos discussions dans le salon du personnel autour des projets de bienveillance adoptés par l'école revenaient à une fin défaitiste. On fait ceci à chaque année mais on n'aide personne ; les populations visées restent toujours en difficulté malgré nos dons. À un moment donné, je me suis posée la question :« Comment se fait-il que plus on fait pour les aider, plus ils ont besoin de notre aide ? » Après plusieurs longues discussions et la lecture de quelques articles, j'ai compris que tous les dons dans le monde n'amélioreront rien pour ceux qui les reçoivent sans qu'ils aient aussi la capacité de changer leurs circonstances et leur mentalité. Peu après, j'ai eu mon inspiration en lisant le journal *ATA News*. Des articles écrits par des

enseignants au sujet de leurs expériences dans des pays en voie de développement exprimaient parfaitement l'éveil personnel que je venais de vivre. Ces enseignants et enseignantes vivaient leur altruisme et leur citoyenneté global à travers leur participation dans le programme de Service Outre-Mer coordonné par la FCE, la **F**édération **C**anadienne des **E**nseignants et **E**nseignantes. Ils offraient le simple don des outils pédagogiques, de leur temps et de leurs expériences afin d'offrir à leurs pairs, les outils nécessaires pour se soutenir sans une intervention constante. Leurs mots témoignaient de leur croyance que leur travail changerait la vie de leurs collègues outre-mer. Selon Mayerhoff (1971), « *To care for another person, in the most significant sense, is to help him grow and actualize himself.* » (, p.9.).

Les articles dans le journal de l'ATA communiquaient ce sentiment. Les enseignants canadiens s'intéressaient au bien-être de leurs pairs à l'étranger et à la durabilité de leurs efforts. Ils n'étaient pas en train de faire un exercice routinier prescrit par une obligation professionnelle. Leur motivation venait de leurs propres valeurs et attitudes et ils mettaient leurs croyances en pratique. J'ai finalement saisi la notion que notre citoyenneté globale n'est pas quelque chose qu'on exerce de temps en temps. C'est un phénomène que l'on vit à tous les jours, qui fait partie de notre identité, plutôt que de nos connaissances. Je suis arrivée au mariage du devoir éthique et de ma volonté d'aider les autres. Cet éveil marque le début de la construction d'une nouvelle partie de mon identité professionnelle.

En 2006 j'ai pris la décision d'essayer une dernière fois de poser ma candidature pour participer dans le programme de Service Outre-Mer coordonné par la Fédération Canadienne des Enseignants (FCE). Ce programme coordonne la formation continue des enseignants du tiers monde par des enseignants canadiens pendant des séjours de deux à quatre semaines. Je croyais qu'après neuf ans d'enseignement et du temps passé au ministère de l'Éducation, j'avais finalement assez d'expérience éducative pour postuler avec succès. Je voulais tellement y participer, car je crois du fond de mon cœur que la formation des enseignants est la clé qui ouvre la porte pour tous. Un enseignant bien formé peut ouvrir l'esprit des jeunes qui deviennent capables, à leur tour, d'exercer une grande influence sur la vie quotidienne de leur communauté. Le Service Outre-Mer me présentait l'occasion de contribuer positivement à la qualité de vie ailleurs dans le monde.

En janvier 2007 la FCE m'a contactée pour me dire que je serais chef d'une équipe de deux, allant au Togo, dans l'Afrique de l'Ouest. J'étais perplexe face à cette nouvelle. À la fois nerveuse et agitée, j'étais émerveillée d'avoir été choisie et craintive devant la responsabilité de chef d'équipe.

Mon éveil personnel – la préparation

Les quatre objectifs les plus importants de ma préparation professionnelle ont été les suivants : démarrer une étude du Togo et son système politico-éducatif,

établir une communication régulière avec ma coéquipière canadienne au Québec, ouvrir et maintenir une communication avec mon collègue togolais qui avait la tâche de coordonner notre projet avec moi et, finalement, délimiter les paramètres et planifier le contenu des ateliers de formation demandés. J'avais cinq mois pour organiser notre projet, pour instaurer un sens d'équipe entre moi et ma coéquipière à l'autre bout du Canada et pour établir un climat de coopération et de confiance entre nous et nos collègues au Togo.

Il fallait aussi que je considère la préparation de mon esprit. J'avais bien en main les connaissances au sujet du programme et de notre tâche ainsi que les habiletés nécessaires pour établir et soutenir des relations. Mon désir de partager mes connaissances et habiletés comme enseignante ne suffisait pas. J 'avais besoin de bien comprendre comment j'allais participer à ce partage comme partenaire à part entière et non comme « experte » offrant aux « ignorants » les graines de ma sagesse. J'avais une compréhension académique de ce que c'était qu'être citoyenne globale, mais je n'étais pas certaine de bien savoir comment manifester mes croyances.

Je ne prétendais pas avoir la réponse à toutes les questions au sujet de l'enseignement. Notre but était d'offrir des suggestions et des ressources qui pouvaient faciliter la tâche d'enseignement de nos collègues togolais, de leur montrer différentes approches de gestion qui pouvaient leur aider à répondre aux besoins uniques de leurs élèves. Également, je savais que j'allais apprendre énormément d'eux, surtout au sujet de la communauté.

Mon éveil personnel – une rencontre transformative

À notre arrivée au Togo, notre travail allait se dérouler en deux parties. En premier lieu, c'était de solidifier notre relation avec le syndicat des enseignants et en deuxième, de travailler directement avec le personnel enseignant en facilitant des ateliers de formation. Le tout me semblait assez évident. Je n'aurais pas pu avoir des attentes plus loin de la vérité. L'expérience de sortir de l'avion et de repérer nos bagages était suffisante pour me rendre consciente du fait que ma manière habituelle de communiquer avait besoin d'être modifiée si je visais le succès dans ma mission. Je me suis aperçue que les gens camouflaient leur vraie intention de communication, enveloppant leur but avec des plaisanteries, des explications et des histoires. Discerner leur vraie intention de communication n'était pas facile. De mon côté, il était clair que j'aurais besoin d'être moins directe. Mes intentions de communication avaient besoin d'être adoucies, glissées entre des commentaires bienveillants au sujet de la famille, de la météo ou d'autres sujets plutôt anodin.

Samedi matin de la première semaine, nous nous sommes rencontrés pour notre réunion de préparation pour les ateliers. Cette rencontre réunissait l'équipe canadienne (ma collègue et moi-même) le président du syndicat des enseignants togolais et quatre membres de l'exécutif de ce même groupe. D'abord nous avons rencontré la Directrice africaine de l'Internationale de l'Éducation (IE), un groupe qui coordonne et facilite des activités coopératives

dans le but de développer les ressources humaines, la coopération et l'égalité dans le domaine éducatif des pays en voie de développement. C'était grâce à une collaboration entre l'IE et le FCE que j'étais au Togo. La discussion a tournée autour du rôle de l'IE en Afrique ainsi que sur le rôle de notre petite équipe comme représentante de la FCE. Lorsque la directrice de l'IE est partie, le Ministre de l'Éducation s'est présenté pour nous accueillir. Ces deux parties de la réunion ont été très formelles et menés selon un protocole intéressant. Nos collègues du syndicat togolais agissaient avec beaucoup de déférence envers la Directrice et le Ministre et du coup très formellement envers nous aussi. Cependant, aussitôt cette partie de la réunion terminée, notre petit groupe a retrouvé notre communication plus détendue, pleine d'histoires et de camaraderie.

Le reste de la journée à été consacré à une exploration des systèmes scolaires de nos deux pays, suivie d'un survol des ateliers qui seraient présentés dans les prochaines semaines. Au Togo (une ancienne colonie française), le système éducatif est basé sur celui de la France pour permettre au Togolais d'avoir accès aux outils pédagogiques et aux ressources désuets de la France. Cela dit, les Togolais ont gardé certaines anciennes traditions et ont apporté certains changements importants dans l'administration de l'éducation ainsi que dans la nature des devoirs des élèves et dans la gérance de la classe. L'enseignement était enraciné dans des routines administratives rigoureuses et des méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant. C'était surtout ce domaine que

visaient nos ateliers de formation : les approches d'enseignement ciblant la participation active des élèves. Le défi était que dans un pays en voie de développement le nombre d'élèves dans une classe du niveau primaire et les ressources disponibles sont en relation inverse. Notre but était d'aider les enseignants à mener des leçons avec un maximum d'interaction et un minimum de matériel. La gestion de classe, aussi, semblait problématique mais en l'examinant de près, nous avons trouvé dans le suivi assuré en cas de problèmes disciplinaires, une approche très communautaire et centrée sur la famille. Une des responsabilités des enseignants était de connaître la vie familiale de tous leurs élèves, afin de les soutenir ou d'intervenir si une situation difficile se présentait. Leur but était de travailler avec la famille et la communauté pour assurer que les élèves ne lâchent pas. Chez nous, cela se fait avec l'aide des agences communautaires. L'implication personnelle togolaise me semble plus subtile et plus efficace pour montrer à un élève qu'il est important et qu'il ne devrait pas laisser tomber son éducation. A mon avis, un élève et sa famille seraient plus influencés par une personne compatissante que par un organisme qu'ils ne connaissent pas. De fait, c'est un des changements que j'ai fait dans ma pratique. J'essaye de bâtir une relation très solide avec mes élèves et leur famille pour qu'ils me voient comme une personne-ressource quand des difficultés arrivent. La réunion s'est terminée par un échange de ressources et de documents. Nous sommes ensuite sortis ensemble prendre un grand repas pour célébrer le déroulement du projet. L'hospitalité africaine ne s'est pas

arrêtée là. Le lendemain nous sommes allés visiter le grand marché et de voir la ville.

Malheureusement, c'est là que mon expérience véritable en Afrique s'est terminée. À cause d'inquiétudes sécuritaires survenu le soir de notre arrivé au Togo, la Fédération Canadienne des Enseignants et Enseignantes a jugé bon de nous sortir du pays deux jours après notre arrivée. Tous les documents que nous avions amené avec nous a été laissés: le matériel préparé pour les ateliers de formation ainsi que le matériel didactique prévu pour la salle de classe. Nous n'avons jamais eu l'occasion de terminer notre projet comme prévu. De retour au Canada, j'ai continué mes communications électroniques avec le président du syndicat des enseignants togolais dans le but de l'aider à présenter les ateliers que nous étions censées offrir avec les documents prévus. Le décalage horaire a posé quelques obstacles mais nous les avons surmontés en envoyant nos courriels à des heures précises. D'après toute la rétroaction que j'ai eue de mon collègue du syndicat et des enseignants togolais, les ateliers ont atteint leur but. Les enseignants se sentaient mieux formés et mieux équipés pour accomplir leur tâche avec leurs élèves, malgré notre absence. Je suis toujours très déçue de ne pas avoir eu la chance de participer dans ce projet tel que prévu.

Mon éveil personnel – après l'expérience outre-mer

Malgré les difficultés que j'ai vécues avec ma première expérience outre-mer, je reste très motivée à m'organiser pour travailler avec ceux qui sont moins

favorisés pour qu'ils aient les moyens et les outils qui leur permettront de changer leur quotidien. Je crois fortement que l'accès à une éducation pour tous est un des moyens les plus simples d'outiller les peuples des pays en voie de développement avec les connaissances et les habiletés nécessaires à l'avancement social, économique et politique chez eux.

De plus, mon expérience m'a conscientisée au fait que comme enseignante, j'ai l'occasion d'encourager mes élèves à s'engager dans ce travail ; de leur apprendre pourquoi c'est nécessaire, de leur montrer comment s'impliquer et de nourrir leur esprit de sorte qu'ils intériorisent une attitude humanitaire et compatissante. La volonté de s'entraider et de coopérer dans le but d'offrir une éducation à tous les citoyens du monde est une valeur à inculquer chez mes élèves afin qu'ils soient motivés à vivre leur citoyenneté globale et s'engagent dans des projets qui mènent à cette fin.

Les implications

Tout cela pour dire que je crois fortement que nous avons besoin de changer le but de notre enseignement face à la citoyenneté mondiale. Il n'est pas suffisant de guider nos élèves à atteindre un objectif d'apprentissage : une compréhension intellectuelle ne changera jamais le monde. Nous avons le défi d'influencer les valeurs et les attitudes personnelles de nos élèves pour qu'ils intériorisent ce que c'est qu'être citoyen du monde et qu'ils passent de la compréhension à l'action. Si nous désirons façonner l'identité de nos élèves de

sorte à ce qu'ils développent leur esprit humanitaire, nous devons bien développer cette partie de notre identité professionnelle aussi. Nous devons prêcher par l'exemple.

« *…teachers need opportunities to consider how they will support the social purposes of education to develop an equitable society in which all citizens can develop their potential and make a contribution.* » (Darling-Hammond et al., 2005). Selon les éditeurs de *Preparing Teachers for a Changing World*, un premier pas pour les enseignants est de considérer leur but éducatif d'une perspective sociale qui englobe la communauté et la société, pas uniquement de leur perspective personnelle. Ensuite, c'est aux enseignants de comprendre leur rôle et les attentes concernant l'apprentissage du processus social chez nos élèves. Ils insistent qu'il est nécessaire que nous comprenions quel est notre vision et quelles sont les raisons pour lesquelles nous tentons d'instaurer ces valeurs et ces attitudes chez nos jeunes. C'est seulement en intégrant une vision globale de la citoyenneté mondiale à nos croyances et à nos valeurs personnelles que nous atteindrons le succès dans la formation des citoyens du monde croyant à l'équité, la valorisant et faisant preuve dans leurs actions d'altruisme et d'un souci réel du bien-être d'autrui.

En Alberta, le programme d'études des études sociales a comme objectif de sensibiliser les élèves à la notion de la citoyenneté globale :

> Le programme met l'accent sur la diversité, le respect des différences, de même que sur le besoin de solidarité et d'harmonie dans la société. Il fait la promotion d'un sentiment d'appartenance et d'acceptation chez les élèves dans leur engagement en tant que citoyens actifs et responsables aux niveaux local, communautaire, provincial, national et à l'échelle planétaire.
>
> L'interdépendance entre la citoyenneté et l'identité constitue la base des compétences et des résultats d'apprentissage du programme d'études.
>
> L'objet des études sociales est de permettre à l'élève de :
> …
> • comprendre l'importance de l'engagement afin d'assurer la vitalité de ses communautés aux niveaux local, provincial, national et mondial;
> …
> • respecter la dignité et appuyer l'égalité de tous les êtres humains.
>
> (Alberta Education, Programme d'études : Études sociales (M-12), 2006, (p. 4-5).

Comme professionnels, nous sommes tous capables d'enseigner à nos élèves ce concept, satisfaisant la directive de programmation du gouvernement. Dans le but de créer une société beaucoup moins centrée sur l'individu et plus sur la collectivité, il devient obligatoire de trouver les moyens de transformer cet objectif d'apprentissage de connaissances en une valeur qui fera partie de l'identité de nos jeunes. Comme le disent Darling-Hammond et al. (2005), la reformulation de l'intention de cet objectif implique les enseignants comme agents de changement qui ont une idée et une direction très claires quant aux objectifs sociaux de la scolarisation. Les auteurs continuent en identifiant trois raisons pour lesquelles nous devrions insérer une perspective sociale dans les objectifs

d'apprentissage. Premièrement, un des buts primordiaux de la scolarisation est la formation de citoyens responsables qui sont capables d'agir dans l'intérêt des autres. L'apprentissage des élèves est axé sur le contexte social dans lequel ils apprennent ainsi que dans celui où ils désirent se retrouver dans l'avenir. Finalement, une des responsabilités des enseignants est d'assurer que tous les jeunes aient l'occasion d'assister à l'école – non seulement dans nos propres communautés, mais partout dans le monde. En aidant les élèves à former une identité de citoyen global de façon très délibérée, les enseignants contribueront au développement d'une société qui veut s'engager en faveur d'autrui.

Comment procéder ?

Qu'est-ce que les enseignants devraient faire pour sensibiliser leurs élèves à agir comme des citoyens du monde qui visent le développement durable et équitable, et de passer à l'action? Comment motiver nos élèves à dépasser la simple compréhension intellectuelle de leur citoyenneté afin qu'ils deviennent des acteurs compatissants ?

Gélineau (2001) élabore une approche de formation de citoyens du monde basée sur une théorie. Dans une première étape, elle décrit la conscientisation de l'élève comme étant un enjeu entre le *quoi* (les connaissances sur la situation dans laquelle nous aimerions nous impliquer), le *nous* (les valeurs qui modèlent les normes de notre société) et le *je* (nos valeurs et intentions en tant qu'individus, notre cheminement personnel et spirituel). Gélineau (2001) affirme

que ces éléments sont interdépendants et qu'une fois que l'élève comprend la relation entre ces trois aspects, il est capable d'agir sur la construction de son identité comme citoyen. Le rôle de l'enseignant est de faciliter des activités d'apprentissage qui permettront aux élèves d'acquérir les connaissances, de développer leurs habiletés de coopération et de se responsabiliser. Il faut aussi que les élèves soient conscients de leurs aptitudes et de manière dont ils peuvent les appliquer dans une situation d'engagement social.

Dans une deuxième étape, Gélineau (2001) décrit trois compétences à développer avant « ...d'accompagner nos élèves dans la mise au monde d'une action citoyenne. » (p. 364). D'abord, les élèves ont besoin de choisir pour eux-mêmes l'action qu'ils voudraient poursuivre, d'identifier le projet qui évoque leur esprit humanitaire et choisir une façon de s'engager. En recherchant ce genre de compétence dans ma propre expérience, je vois que c'était mon expérience au Togo avec le Service Outre-Mer de la FCE qui m'a vraiment inspirée à participer à part entière dans un projet pour promouvoir le développement durable et équitable. Après avoir lu les récits des participants précédents, je savais à quel niveau je voulais m'engager dans un tel projet et j'ai choisi de procéder à la prochaine étape. Comme enseignante dans une salle de classe, je comprends la nécessité d'offrir une gamme de projets aux élèves et de m'ouvrir à leurs suggestions pour que chacun ait la chance de trouver un projet qui l'intéresse profondément. Il faut aussi permettre aux élèves de choisir leur niveau d'engagement et non pas exiger que tout le monde suive une série

d'étapes prescrites. Si nous voulons développer chez les élèves une attitude et des valeurs qui les mèneront à vivre leur citoyenneté globale, nous ne pouvons pas les forcer à participer. Si nous leur permettons de commencer là où ils se sentent le plus à l'aise de le faire, ils atteindront plus probablement leur objectif. Au fur et à mesure qu'ils s'engagent dans d'autres projets, les enseignants ont la responsabilité de les encourager à s'y impliquer davantage. La citoyenneté globale ne se développe pas par un seul projet en faveur du développement durable et équitable. Nous aurons besoin de travailler avec nos élèves pendant des années afin de les faire grandir dans leur capacité, leur volonté et leur sens d'obligation éthique.

La deuxième compétence de Gélineau est de savoir profiter d'une boîte d'outils à laquelle nous pouvons faire appel au besoin. Elle parle des exemples, des expériences, des ressources auxquelles les élèves peuvent se référer pendant qu'ils acquièrent et développent leurs propres valeurs, attitudes, habiletés et connaissances autour du projet qu'ils ont choisi. Lorsque j'ai été acceptée par la FCE pour le projet au Togo, j'avais à ma disposition de nombreuses ressources pour m'aider à mieux comprendre ma tâche (le projet même), le pays et les gens, les petits points techniques (les finances, les soins médicaux, etc.) : des livres et des sites Internet, des rapports complétés par des équipes qui avaient travaillé en Afrique auparavant, des coordonnateurs de la FCE chargés de la formation des enseignants participant dans tous les projets outre-mer, entre autre. A l'aide de toutes ces ressources, j'ai appris, compris et internalisé mon

projet au point où j'ai développé une confiance dans ma capacité de me débrouiller de façon efficace. En salle de classe, l'importance d'une préparation semblable est bien évidente. Si nous voulons que nos élèves deviennent des citoyens du monde qui travaillent pour aider les autres, nous devons leur fournir tout ce qui est nécessaire pour les former. Nous pouvons lire dans un texte au sujet de divers projets de développement, nous pouvons accueillir des invités qui ont participé dans de tels projets, nous pouvons prendre part à de petits projets locaux pour accumuler de l'expérience – les choix sont sans limite. Lorsque nos élèves choisissent le domaine dans lequel ils aimeraient s'engager, c'est à nous de les aider à identifier les ressources les plus importantes pour leur apprentissage de tout ce qui est nécessaire pour leur engagement, et de les soutenir dans leur apprentissage. Notre but devrait être de les rendre confiants dans leur capacité de compléter le projet qu'ils ont prévu, de les guider à acquérir les habiletés, les connaissances et les attitudes nécessaires.

La dernière compétence à développer avant de s'engager dans un projet de bienveillance est l'aptitude à savoir comment passer à l'action pour atteindre son but. Lorsque nous nous sommes outillés avec tout ce qui est nécessaire, nous avons besoin de savoir comment se mettre à l'œuvre, de comprendre quels sont les moyens d'avancer dans notre projet. Selon mon expérience, c'était à moi de déterminer comment procéder une fois que j'ai bien saisi ma tâche. Je me suis vite rendu compte que je ne pouvais pas trop m'avancer dans ma planification sans consulter avec ma coéquipière et mon collègue syndical togolais. Et c'était

justement grâce à cette prise de conscience que j'ai été capable de passer à l'action. Je commençais par une simple communication – une question, une suggestion, une proposition – et la rétroaction de mes collègues aidait à déterminer la prochaine étape. Pour nos élèves, c'est à nous enseignants de leur montrer les pistes qu'ils pourront suivre lorsqu'ils seront prêts à avancer dans leurs projets. Nous ne pouvons pas s'attendre qu'ils sauront automatiquement ce qu'ils doivent faire. Encore une fois, offrir des exemples de projets, les mettre en contact avec un organisme, leur montrer explicitement que qu'ils peuvent faire sont des moyens qui leur aideront à développer cette compétence.

En pensant à mon propre passage de la conscience de la citoyenneté globale au vécu de ma citoyenneté, je remarque deux aspects de mon expérience qui peuvent être rattachés à la démarche proposée par Gélineau. D'abord, la découverte d'une façon d'incorporer ma passion pour l'enseignement dans un projet d'entraide. Bien que je ne connaissais pas vraiment les gens avec qui j'allais travailler, je croyais au but des projets de la FCE – à savoir, le développement de systèmes éducatifs durables, équitables et coopératifs. Ensuite, en devenant participante active dans le projet outre-mer de la FCE, j'ai vu de mes propres yeux la réalité à laquelle font face ceux dans un pays en voie de développement. La population n'était plus un collage d'images dans un texte scolaire ou dans une publicité à la télévision. Ce sont maintenant des personnes réelles avec un nom, une famille, des joies et des espoirs d'avenir. Alors peut-être que là, nous trouvons une partie de la réponse pour nos élèves : identifier

des domaines d'entraide qui les intéressent et leur faire vivre des expériences authentiques. C'est possiblement la meilleure façon de les conscientiser, d'éveiller leur esprit humanitaire et de guider leur passage de la prise de conscience à l'action.

Le côté pratique

Comprendre pourquoi nous avons besoin de viser la citoyenneté globale dans notre enseignement n'est qu'un côté de la médaille. Trop souvent, les enseignants comprennent et même soutiennent les notions théoriques qui façonnent notre enseignement, mais ne sont pas bien équipés pour transformer la théorie en réalité pratique dans notre salle de classe. Selon Chamberlin (1991), « *Unless students believe their efforts will be effective, all the knowledge in the world is unlikely to lead them to be responsible citizens who participate constructively.* » (p. 188). Cet auteur constate que trop souvent, nous éduquons nos élèves jusqu'au point où ils comprennent bien pourquoi ils devraient agir pour aider les autres et où ils sont même capables de suggérer des pistes d'action qui pourraient être efficaces, sans jamais les amener à passer à l'action. Posséder les connaissances sans agir perpétue le statu quo, et rien ne change au manque de justice, d'égalité, de respect de la diversité ou de responsabilisation d'autrui. À la lumière de l'opinion de Chamberlin, je suggère que les enseignants soient chargés de la tâche de créer des situations d'apprentissage qui permettront aux élèves d'endosser complètement leur devoir d'être un bon citoyen. L'acquisition de connaissances et d'habiletés, le

modelage ainsi que la prise de décision et l'action sont nécessaires. Encore une fois, nous sommes obligés de dépasser le domaine conceptuel et d'entrer dans le monde réel.

C'est bien de proposer l'idéal, cependant cet idéal n'est pas toujours facile à réaliser, même pour les enseignants les plus expérimentés. Pour ne pas tomber dans le piège de se dire : « je l'enseigne parce que ça fait partie du programme » ou encore : « on le fait parce que c'est la bonne chose à faire », les mêmes pièges dans lesquels je me trouvais pendant les premières années de ma vie professionnelle, les enseignants devraient rester conscients du fait que la citoyenneté globale responsable ne naît pas de l'obligation. Glassford (1992) nous conseille de rester prudents dans notre enseignement de la citoyenneté globale afin de ne pas guider nos élèves vers l'inefficacité ou l'insignifiance de leurs actions. Il indique qu'il n'est pas suffisant de savoir, et ensuite d'agir. Nos élèves ont plutôt besoin de découvrir les connaissances, bien s'informer des raisons pour lesquelles ils devraient agir et simultanément, se mettre à l'œuvre.

En outre, Clark (2008) nous conseille de nous souvenir qu'il n'est pas suffisant de simplement entreprendre divers projets visant la bienveillance sociale. Elle indique que si nous voulons que nos élèves saisissent bien l'importance de leur citoyenneté globale, nous devons leur enseigner à planifier et à exécuter leurs projets de manière responsable et efficace. Ils doivent comprendre qu'ils peuvent s'impliquer de façon directe en interagissant directement avec ceux

qu'ils aident et voir les résultats de leur œuvre, par exemple, en préparant de la nourriture ou en ramassant des vêtements à distribuer aux sans-abri, lire avec des immigrants nouvellement arrivés ou participer dans une excursion pour travailler directement avec les gens dans leur milieu, parmi d'autres possibilités. Les élèves peuvent aussi participer de façon indirecte, c'est-à-dire sans aucun contact avec ceux qu'ils aident. Ce genre de projet ne leur permet de voir l'impact de leurs actions de façon aussi tangible. Parmi les projets de cette sorte, on peut inclure les levées de fonds pour UNICEF, l'envoi des fournitures scolaires aux enfants dans un pays en voie de développement ou la campagne d'écriture de lettres pour appuyer une cause.

Clark (2008) élabore en expliquant qu'en choisissant le projet à poursuivre, les enseignants ont la tâche d'apprendre à leurs élèves à faire le lien entre le projet et leur citoyenneté globale, et de développer chez eux les compétences nécessaires à réaliser leur projet. Je présente ci-dessous son approche suggérée sous forme de tableau explicatif :

La pré-planification	Clark identifie cinq questions clés qui peuvent aider à déterminer quel projet poursuivre avec nos élèves. Si nous répondons 'oui' à toutes ces questions, nous avons bien choisi le projet. • Ce projet, est-il pertinent à mes élèves ? • Est-il approprié pour notre école et/ou la

	communauté ? • Est-il rattaché au programme d'études ? • Avons-nous les ressources nécessaires ? • Vaut-il nos efforts ?
L'introduction de la tâche aux élèves	Les idées de projets de bienveillance émergent des programmes d'études, de la littérature, des problématiques de l'actualité. L'important ici, c'est d'encourager les élèves à choisir le thème du projet à entreprendre et de les aider avec les détails saillants par la suite. Il importe aussi de garder toujours un lien entre le développement de sa citoyenneté globale et le but du projet choisi.
L'apprentissage lié à la situation à remédier	Guider les élèves dans la démarche de recherche qui leur permettra de mieux comprendre la situation choisie. Ils devront identifier les besoins d'autrui, soit de justice, de responsabilisation, d'équité ou d'égalité afin de comprendre pourquoi leur projet est important. Il leur faut aussi considérer les complexités de la situation, de creuser plus profondément pour être certains que le projet choisi ne nuit pas à ceux qu'il est censé aider.
Le choix de l'action à poursuivre	Identifier des actions possibles et en choisir la meilleure pour avancer vers leur but. A ce moment-ci, les élèves doivent considérer les conséquences possibles de leurs

	actions afin de reconnaitre les effets positifs et négatifs qu'elles pourraient avoir.
La planification de la démarche	Lorsque l'action à poursuivre a été identifiée, les élèves doivent planifier les étapes de leur démarche, toujours avec l'aide de l'enseignant. • De combien de temps disposons-nous ? • Quelle est la nature de chaque étape ? • Quelles ressources sont nécessaires à chaque étape ? • Qui est responsable à chaque étape ?
La mise en œuvre et l'évaluation de l'action choisie	La recherche de Clark indique qu'à cette étape-ci, les élèves ont besoin de l'intervention directe de l'enseignant si l'on veut que le projet soit réalisé. En accompagnant nos élèves, notre modelage leur apprend énormément quant à la façon de vivre leur citoyenneté.

Alors comment atteindre le but de former des citoyens du monde responsables et motivés ? Comment trouver des idées pour des projets de bienveillance qui satisferont aux critères proposés par Clark ? Mah (2001) a compilé une excellente bibliographie de littérature enfantine destinée aux enseignants afin de sensibiliser les élèves à l'élémentaire au concept de la citoyenneté globale. Ce

document ouvre la porte à la promotion de l'équité, de la justice, de l'égalité, du respect de la diversité et de la responsabilisation pour tous chez les enfants. L'emploi de la littérature est un moyen idéal de présenter à nos élèves les notions incluses dans le concept de la citoyenneté globale car ces ouvrages suggèrent de nombreuses façons d'explorer et d'exploiter le contenu des histoires. Si nous avons toujours le but de former des citoyens globaux lorsque nous planifions les activités qui accompagneront la lecture, nous serons capables de créer des situations d'apprentissage signifiantes et mémorables pour nos élèves dans le domaine de la mondialisation. À l'élémentaire, les enseignants utilisent souvent la littérature comme point de départ pour amener et explorer un nouveau concept et nous sommes très bien formés quant à l'emploi efficace de cet outil. La bibliographie élaborée par Mah nous évite l'étape de fouiller afin de trouver des ressources convenables au sujet et nous fournit les moyens de développer chez nos élèves plusieurs des notions rattachées au concept de la citoyenneté globale. A partir de ces histoires, nous pouvons construire une base de connaissances fondamentales chez nos élèves qui leur permettra d'élaborer des projets, prendre des décisions et agir en fonction de leur citoyenneté.

Conclusion

Dans son discours du 11 janvier 2009 aux étudiants du cours ÉDUM 498 au Campus Saint-Jean, Pierre Rousseau a exprimé parfaitement la notion du

développement de son identité professionnel en la construisant dans le contexte de la citoyenneté globale. Nous devons apprendre et comprendre la valeur de l'aide d'autrui, internaliser cette valeur jusqu'à ce qu'elle fasse partie intégrale de notre esprit et de la vivre dans notre quotidien. Ce sont les expériences vécues qui ont l'impact le plus significatif sur nous. Nous devons être capables d'apprendre et de modeler pour nos élèves ce que signifie la citoyenneté globale dans notre vie, afin de les conscientiser à leur tour.

L'expérience n'est pas finie…elle vient de commencer.

Références bibliographiques

Alberta Education. (2006). *Programme d'études : Études sociales de la maternelle à la douzième année.*

Case, R. et Clark, P., Éditeurs. (2008). *The Anthology of Social Studies : Issues and Strategies for Elementary Teachers.* Pacific Education Press, Faculty of Education, University of British Columbia, Vancouver.

Chamberlain, C. (1991). *Citizenship as the goal of social studies: Passive knower or active doer.* Dans Case, R. & Clark, P. *The Anthology of Social Studies : Issues and Strategies for Elementary Teachers.* Pacific Education Press, Faculty of Education, University of British Columbia, Vancouver.

Darling-Hammond, L. et al. (2005). *Educational Goals and Purposes: Developing a Curricular Vision for Teaching.* Edité par Linda Darling-Hammond et John Bransford, Jossey-Bass, San Francisco.

Gélineau, L. (2001). Pour des projets éducatifs porteurs et créateurs de sens : enjeux pratiques liés à la formation de citoyens du monde. Édité par Michel Pagé, Fernand Ouellet et Luiza Cortesão, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Glassford, L. (1992). *Ten Reasons for Questioning the Activist Citizen Model of Elementary Social Studies.* Dans Case, R. & Clark, P. *The Anthology of Social Studies : Issues and Strategies for Elementary Teachers.* Pacific Education Press, Faculty of Education, University of British Columbia, Vancouver.

Mah, H. (2001). *Children's Literature That Supports Global Education in the Elementary Grades.* The Alberta Teacher's Association Education Trust, Alberta.

Mayerhoff, M. (1971) *On Caring.* Harper and Row, New York. Dans Noddings, N. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* University of California Press, Berkeley and Los Angeles California.

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* University of California Press, Berkeley and Los Angeles California.

Oxfam Education. http://www.oxfam.org.uk/education/gc/what_and_why/what/, récupéré le 4 janvier 2009 et le 15 septembre 2009.

Palmer, P. (1998). The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.

Smith, David G. (2006). *Trying to teach in a season of great untruth: globalization, Empire and the Crises of Pedagogy*. Sense Publishers, Rotterdam.

University of Alberta

Titre du projet : L'impact des facteurs biologiques et socioculturels sur l'apprentissage du garçon

Par Joe MacIsaac

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research

en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en science de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Hiver 2010

ABSTRACT

Boys are often seen as underachieving in school. This research project reviews the literature on cognitive and biological factors that influence learning in boys and girls. Sex-related traits show that boys tend to be predisposed to systemizing whereas girls tend to be predisposed to empathizing. This paper disputes arguments based on biology that female dominated schools are harmful to boys. Research suggests that other socio-cultural factors have a significant influence on boys' learning. In the final section of this paper, practical pedagogical suggestions are given to improve boys' engagement at school.

RÉSUMÉ

De vue, les garçons sous performent à l'école. Dans ce projet de recherche, nous examinerons les facteurs biologiques et cognitifs qui influent sur l'apprentissage du garçon et de la fille. Les caractéristiques liées au sexe montrent une prédisposition masculine vers la systématisation tandis que les filles sont prédisposées à l'empathie. Cette dissertation conteste l'argument essentialiste qui accuse l'école de favoriser davantage les filles en raison de la domination féminine aux écoles. La recherche nous révèle que l'environnement socioculturel a un impact significatif sur l'apprentissage du garçon. Dans la dernière section, des suggestions pratiques sont offertes pour améliorer son engagement scolaire.

REMERCIEMENTS

Je voudrais surtout remercier mon épouse Jennifer ainsi que mes enfants Maya, Michael et Anna de leur patience et de leur empathie. Je tiens aussi à remercier tous les professeurs du programme de maitrise en éducation au Campus St-Jean et, en particulier, René Langevin de m'avoir assisté à réaliser ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Il est généralement admis que le garçon réussit moins bien à l'école que la fille. Le cheminement scolaire du garçon semble préoccuper les milieux scolaires depuis quelques temps, mais, il semble encore pauvrement adapté pour le succès à l'école.

Les statistiques sont probantes à cet égard; à l'école, certains garçons se désengagent et 90 % d'entre eux manifestent des problèmes de discipline. On compte deux fois plus de garçons que de filles parmi les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Bernard, 2003) Le pourcentage de décrochage scolaire est surreprésenté par les garçons : 80%. Les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à être classés dans la catégorie élève à risque (Bernard, 2003). De toute évidence, le milieu scolaire actuel ne semble répondre adéquatement aux besoins spécifiques des garçons.

Depuis une génération, les garçons perdent du terrain par rapport aux filles en ce qui concerne l'école. À presque tous les niveaux et dans presque toutes les matières, les filles réussissent mieux que les garçons (Bernard, 2003). Les chercheurs ont longuement étudié ce phénomène et ils l'expliquent de différentes manières. Les essentialistes croient que le garçon est destiné à sous-performer, car dans le cadre scolaire actuel, il est désavantagé par son genre. Nous verrons aussi que la perspective mythopoïétique considère que la surreprésentation du genre féminin chez le personnel enseignant des écoles a un effet néfaste sur la performance scolaire des garçons. Nous verrons également que d'autres chercheurs croient que les essentialistes simplifient le phénomène du genre dans les écoles et que par le fait même, l'approche mythopoïétique déprécie injustement les enseignantes. Ces mêmes chercheurs

accusent les essentialistes de motifs politiques et hégémoniques dans leur quête pour la réforme éducationnelle. La présentation de ces courants de pensées, nous amènera à nous poser les questions suivantes :

- Existe-t-il des différences - biologiques ou autres - liées au sexe qui influent sur l'apprentissage ?
- Avons-nous vraiment un système éducatif nuisible aux garçons ? Si oui, qu'est-ce qui nuit aux garçons ?
- Et, finalement, que peuvent faire les éducateurs pour améliorer la situation pour les garçons à l'école ?

Dans ce projet de recherche, je présenterai plusieurs théories qui viennent éclairer les enjeux des garçons face à son apprentissage en milieu scolaire. D'abord, je résumerai le point de vue essentialiste - une analyse du développement cognitif – dans lequel nous verrons que les différences biologiques entre les garçons et les filles peuvent influencer l'apprentissage. Ensuite, une analyse de l'environnement socioculturel du garçon fera ressortir la puissance de complexité écologique et hégémonique. Enfin, dans la dernière partie, je ferai des suggestions pratiques pour rendre la salle de classe plus conviviale aux garçons.

1. LE COURANT ESSENTIALISTE

Quelles différences existent-ils entre les garçons et les filles? Le courant essentialiste avance la théorie que la biologie de l'enfant - les neurones et les hormones – est de prime importance pour comprendre les différences liées au sexe. Les tenants de cette approche sont d'avis que le développement de l'enfant est fortement influencé par l'aspect biologique. Dans cette première section, nous nous attarderons sur les principes de la théorie essentialiste dans le but de comprendre les implications possibles de cette théorie sur l'apprentissage du garçon.

1.1 Le développement du cerveau prénatal

La nouvelle technologie et les recherches récentes nous révèlent que les différences dans le cerveau mâle et femelle sont apparentes à partir de la huitième semaine du développement du fœtus (Brizendine, 2006). Jusqu'alors le développement du cerveau masculin et le cerveau féminin se ressemblaient; c'est plutôt les gènes et les hormones sexuelles qui mettent en place leurs circuits (Brizendine, 2006). Au début de la huitième semaine, le cerveau du fœtus mâle reçoit sa première décharge de testostérone qui influencerait substantiellement le développement du cerveau :

> un afflux important de testostérone, va faire de ce cerveau unisexe un cerveau masculin, en anéantissant certaines cellules des centres de la communication et en augmentant le nombre de cellules des centres de la sexualité et de l'agressivité (Brizendine, p. 35-36, 2006).

Sans cette décharge, les circuits du cerveau de la fille continuent à se développer. Pour la fille, le développement se fait davantage dans les centres de communication et dans les zones du traitement des émotions (Brizendine, 2006). Pour les essentialistes, cet afflux de testostérone affecte profondément les futurs comportements de l'enfant.

1.2 Le développement du cerveau post-natal

Le psychologue anglais, Baron-Cohen (2003), a décrit plusieurs études qui laissent croire que la testostérone fœtale a un effet significatif sur le développement de l'humain. Ses travaux, tant sur les animaux que sur les êtres humains, décrit les effets de la testostérone prénatale sur le cerveau. Selon Baron-Cohen (2003), plus les niveaux de testostérone sont élevés à la période prénatale moins l'enfant aura de contacts visuels avec les autres et moins il développera son vocabulaire. De plus, cet auteur croit que la programmation biologique de l'enfant est présente à un très jeune âge. Une expérience menée par deux de ses étudiants au doctorat avait comme but de voir quel stimuli intéressait le plus un nouveau-né. Ils ont placé deux objets suspendus en haut de l'enfant dans son lit (une photo d'un objet inanimé et une photo du visage d'une femme). Dans cette expérience, les enfants étaient âgés d'un jour et avaient donc *tabula rasa* en ce qui concerne les influences culturelles et environnementales. Les résultats montraient que les filles regardaient plus la photographie du visage et que les garçons regardaient davantage l'objet inanimé.

Dans une autre expérience menée par Baron-Cohen (2003), des filles et des garçons âgés d'un an étaient filmés pendant vingt minutes dans la salle d'attente d'un médecin. Le but de cette recherche était de déterminer qu'est-ce que les enfants regarderaient dans la salle d'attente ainsi

que la fréquence de leurs regards. Encore une fois, les différences entre les genres étaient significatives en ce sens que les filles regardaient davantage leur mère que les garçons.

Avec ce même groupe d'enfants dans la même salle d'attente, on offrait aux enfants le choix de deux films, soit un film d'un visage soit un film de voitures. À nouveau, les garçons étaient nettement plus intéressés au film des voitures tandis que les filles s'intéressaient plus au film relatif aux visages. À l'aide de ces expériences, l'équipe de chercheurs de Baron-Cohen (2003) ont pu comparer l'intérêt que portaient les nouveau-nés et les enfants à certains objets sociaux et à des objets inanimés. Enfin, selon Baron-Cohen (2003), ces tendances se maintiendraient jusqu'à l'âge adulte. De cette façon, Baron-Cohen (2003) construit son argument que le garçon, de façon général, emphatise moins de manière spontanée que la fille – un élément déterminant dans l'éducation de l'enfant.

1.3 L'empathisation et les habiletés langagières

Une autre différence essentielle avancée par Baron-Cohen (2003) qui risque d'intéresser les éducateurs est sa thèse sur les différences des sexes dans le développement des habiletés langagières de l'enfant. Puisque l'ensemble des circuits féminins n'ont pas été touchés par l'afflux de testostérone prénatale, les femmes et les filles se développent davantage dans le cadre de l'empathie. Baron-Cohen (2004) définit l'empathisation comme « le moyen d'identifier les pensées et les affects d'une autre personne et d'y réagir de façon appropriée… de prévoir la conduite de nos semblables et de nous soucier de ce qu'ils ressentent » (p.249). Baron-Cohen (2004) résume la recherche des différences liées au sexe qui mettent en évidence la supériorité féminine en matière d'empathisation. Voici quelques traits du cerveau féminin (pp. 5-6) :

- Partager et attendre son tour
- Répondre avec empathie à la détresse d'autrui
- Sensibilité aux expressions faciales
- Valorisation des relations
- Esprit de coopération, de collaboration et de réciprocité

De façon générale, les garçons font preuve de moins d'empathie. Ce manque d'empathisation se résume dans les traits ci-dessous (Baron-Cohen, pp. 6-7) :

- Ils sont plus turbulents (lutte, combat simulé, bagarres, etc.)
- Agressivité
- Meurtre
- Établir un rapport hiérarchique
- Quotient d'empathie bas

Quant aux centres de communication, voici les détails tels que décrits dans The Essential Difference (Baron-Cohen, 2003) qui démontrent que le cerveau masculin, imprégné de testostérone est plus limité au niveau du développement du langage que celui de la fille :

> On average women produce more words in a given period, fewer speech errors (such as using the wrong word), and perform better in the ability to discriminate speech sounds (such as consonants and vowels) that do men. Their average sentences are also longer, and their utterances show standard grammatical structure and correct pronunciation more often. They also find it easier to articulate words, and do this faster than men. Women can also recall words more easily. Most men have more pauses in their speech. And at the clinical level of severity, males are at least two times more likely to develop language disorders, such as stuttering.

> In addition, girls start talking earlier than boys, by about one month, and their vocabulary size is greater. It seems that girls use language more at an earlier age. For example, they initiate more talk with their parents, with other children, and with their teachers. (p. 57-58)

Selon Brizendine (2006), contrairement aux filles qui cherchent à préserver l'harmonie sociale au moyen de la communication verbale, le garçon utilise plus souvent le langage à des fins autoritaires et hégémoniques : « pour donner des ordres, obtenir ce qu'ils veulent, se vanter, menacer, ignorer la suggestion d'un camarade et empêcher l'autre de parler » (p. 50). Au cours du développement du cerveau, l'afflux de testostérone désensibilise le garçon en détruisant certains circuits cérébraux responsables de l'empathie.

1.4 Les différences dans la structure du cerveau

Nous avons vu que les garçons ont un développement langagier plus pauvre et ils sont moins portés à être empathique. Baron-Cohen (2003) explique ces traits typiquement masculins en faisant appel, en particulier, au développement des deux hémisphères du cerveau. L'hémisphère droit étant lié aux habiletés spatiales et à la systématisation; l'hémisphère gauche étant lié aux habiletés de communication et de langage. Baron-Cohen (2003) appuie l'idée de Geschwind selon laquelle la présence de testostérone fœtale chez les mâles résulte en une croissance plus rapide et plus tôt de l'hémisphère droit du cerveau. Les études servant

d'imageries cérébrales semblent appuyer ces thèses. Lorsqu'il est question de faire des tâches à se représenter l'espace, il y a plus de sang qui circule dans l'hémisphère droit ainsi que plus d'activité électrique (synaptique) dans cet hémisphère. De plus, la recherche de Gurian et Stevens (2004) indique une asymétrie plus prononcée dans le cerveau de l'homme dans certaines régions, en particulier dans l'hémisphère droit, avec des conséquences particulières :

> Boys not only have less serotonin than girls have, but they also have less oxytocin, the primary human bonding chemical. This makes it more likely that they will be physically impulsive and less likely that they will neurally combat their natural impulsiveness to sit still and empathically chat with a friend. (p.23)

C'est à partir d'observations similaires faites par Baron-Cohen (2003) qu'on peut conclure que l'échange entre les hémisphères, moindre dans le cerveau masculin, encourage l'impulsivité, l'agressivité et le manque de tact chez le garçon; en d'autres mots, il est moins empathique. Gurian et Stevens (2004) ont trouvé que le cerveau masculin fonctionne avec moins de circulation sanguine comparé au cerveau féminin. Il en résulte que le cerveau du garçon est structuré de façon à encadrer plus rigidement ce qu'il apprend. Gurian et Stevens (2004) nomment ce phénomène le *lateralized brain activity* et croit que le garçon est naturellement moins capable dans le traitement multitâche et plus enclin à l'inattention :

> Because boys' brains have more cortical areas dedicated to spatial-mechanical functioning, males use, on average, half the brain space that females use for verbal-emotive functioning. The cortical trend toward

> spatial-mechanical functioning makes many boys want to move objects through space, like balls, model airplanes, or just their arms and legs. Most boys, although not all of them, will experience words and feelings differently than girls do. (p.23)

Dans ces conditions, il est possible d'imaginer des comportements typiquement masculins et des conséquences sérieuses pour le garçon dans le cadre scolaire.

1.5 La systémisation et le cerveau hypermasculin

Là où on trouve que les garçons sont supérieurs est dans le domaine de systémisation. Par ceci on entend les lois, les règlements et les régularités qui gouvernent un système. C'est ce que Baron-Cohen (2003) appelle *input-operation-output* et que d'autres chercheurs classifient comme étant la partie dominante du cerveau masculin. Par exemple, un boulanger observe qu'une once de plus de levure lui donne le pain qu'il désirait. Un petit garçon voit qu'en touchant le clavier de l'ordinateur, un symbole apparait sur l'écran. L'hypothèse de Baron-Cohen (2003) est appuyée par la recherche de Kimura (2001) :

> On average, men outperform women on a variety of spatial tasks, with the largest difference occurring on tests of spatial rotation and manipulation, where an object must be identified in an altered orientation, or after certain imaginary manipulations such as folding. Men also excel at tests of mathematical reasoning, with the differences between sexes especially marked at the higher end of the distribution. (p.3)

Il semblerait que le cerveau masculin est plus apte à systémiser, car il pointe davantage vers les systèmes mécaniques que vers la communication verbale. De fait, chaque personne se situe quelque part sur le continuum entre l'empathie et la systémisation, mais en général, la tendance vers le systémisation mécanique est un trait typique du cerveau masculin. Quand la systémisation domine totalement le cerveau, il en résulte que l'empathisation est amoindrie significativement. Cette manifestation extrême de traits masculins dans le cerveau est ce que Baron-Cohen (2004) appelle *le cerveau hypermasculin.* Le cerveau hypermasculin, généralement est visible chez ceux atteints d'autisme ou du syndrome d'Asperger, est huit fois plus prévalent chez le garçon que chez la fille (Brizendine, 2006). Ceux situés sur le spectre autistique ont des intérêts de systémisation très étroits accompagnés d'habiletés sociales très limitées. Il est très rare dans le cadre d'autisme d'avoir développé des capacités sociales proches de la norme; une exception bien connue s'appelle Daniel Tammet, le savant autiste Anglais. Tammet possède des pouvoirs quasi-surnaturels dans le domaine de calcul mathématiques et dans l'apprentissage des langues. Parmi ces exploits, il a assimilé l'islandais en sept jours et il a mémorisé les 22 514 premières décimales du nombre *pi*. Ses capacités systémiques sont remarquables ; mais comme la plupart des autistes, l'adaptation sociale est souvent inaccessible et pénible.

Dans son autobiographie, Born on a Blue Day, Tammet raconte les énormes difficultés sociales qu'il a dû surmonter pour pouvoir fonctionner normalement dans la société. Cependant, il semble avoir travaillé très fort pour développer ses habiletés d'empathie et il est un exemple que le cerveau hypermasculin peut, avec un effort soutenu, développer de l'empathie. Néanmoins, pour la plupart, le continuum entre l'empathisation et la systémisation demeure. En

d'autres mots, plus les tendances fluctues vers la systémisation, moins il y a présence d'empathie.

1.6 Un déficit d'attention et passer outre les interdictions

Un autre problème typique des garçons est son impuissance de se concentrer pour de longues périodes et à passer outre les interdictions. En se basant sur la recherche de Blum, Havers, Moir et Jessel, Gurian et Stevens (2004) prétendent que l'inattention du garçon n'est pas nécessairement une indiscipline de sa part, mais que c'est plutôt une réponse physiologique; c'est comme s'il perd contact avec son environnement :

> The male brain is set to renew, recharge, and reorient itself by entering what neurologists call a rest state. The boy in the back of the classroom whose eyes are drifting toward sleep has entered a neural rest state. It is predominantly boys who drift off without completing assignments, who stop taking notes and fall asleep during a lecture, or who tap pencils or otherwise fidget in hopes of keeping themselves awake and learning.
>
> The more words a teacher uses, the more likely boys are to "zone out," or go into rest state. The male brain is better suited for symbols, abstractions, diagrams, pictures, and objects moving through space than for the monotony of words. (p.24)

Dans une recherche menée à l'Université de Texas, les différences cérébrales entre le garçon et la fille de douze mois montrent les conséquences du bain de testostérone *in utero* subi par le garçon :

> En l'occurrence, on introduisait la mère et l'enfant dans une pièce, puis on les laissait seuls en leur demandant de ne pas toucher à un objet. La mère se mettait en retrait. Tout fut filmé, le moindre geste, le moindre regard, le moindre mot. Très peu des filles touchèrent l'objet, même quand leur mère ne leur avait pas explicitement interdit. Les filles regardèrent le visage maternel dix à vingt fois plus souvent que les garçons, quêtant des signes d'approbation ou de désapprobation. Les garçons ne le firent que rarement. Ils se déplacèrent dans la pièce et touchèrent fréquemment l'objet défendu, y compris lorsque la mère cria : Non! (Brizendine, p. 40)

Ainsi, le jeune garçon est programmé physiquement, à la suite du bombardement hormonal *in utero*, à pousser les limites et à ne pas écouter. En somme, plusieurs études démontrent que le développement physiologique du garçon, en commençant au stade prénatal, diffère de celui de la fille. Pour les essentialistes, le dosage hormonal et l'ensemble des circuits neurologiques sont ultimement responsables de la différence entre les garçons et les filles par rapport aux intérêts, au style d'apprentissage, au style cognitif ainsi que les différents rôles dans la vie. Attardons nous maintenant aux facteurs écologiques qui différencient le garçon de la fille.

2. L'ENVIRONNEMENT CULTUREL DU GARÇON

L'approche essentialiste veut que la biologie du garçon équivaux à sa destiné. Pour les réformateurs en éducation qui préconisent cette approche, l'accent est mis sur le lien entre la sous-performance du garçon et ses limites biologiques. En effet, certains disent que le garçon est victime de sa biologie. Il est très possible que la performance du garçon à l'école soit plutôt une sous-performance; cependant, l'approche cognitive ne peut pas prétendre monopoliser toutes les explications (réponses) du comportement du garçon. De fait, cette approche soulève les questions suivantes : Est-ce que le comportement du garçon est prédestiné ? Et, si les garçons sont tous programmés similairement, pourquoi ce n'est pas tous les garçons qui ne réussissent pas à l'école? Ces questions nous amènent à croire que d'autres facteurs influencent le comportement du garçon à l'école et que ces facteurs nécessitent une analyse.

L'aspect biologique du développement du cerveau mâle est intimement lié à l'aspect culturel dans lequel le garçon est élevé. Bien que les facteurs biologiques du cerveau masculin soient similaires à travers les différentes cultures, le développement culturel du garçon peut grandement varier selon le contexte dans lequel il évolue. Il est important à signaler que la recherche sur laquelle je me base provient de l'Amérique du Nord, de l'Europe et de l'Australie.

Dans cette section, je présenterai quelques théories divergentes qui tentent d'expliquer la sous-performance du garçon à l'école.

2.1 La féminisation toxique

Si l'on se base sur une partie significative de la littérature courante, il est aisé de croire que les garçons connaissent des moments difficiles à l'école. Dans une publication du ministère de l'éducation du Québec (2007), il est évident que la scolarisation des garçons préoccupent les décideurs: « Il faut empêcher que les garçons ne deviennent, chaque jour un peu plus, les exclus de l'école » (p.1). Selon le psychologue social américain Leonard Sax (2007), le jeune homme typique d'aujourd'hui - paresseux et démotivé - provient, depuis la très jeune enfance, d'un environnement toxique dans lequel son apprentissage est compromis. Puisque la grande majorité des écoles élémentaires se composent d'enseignantes et non d'enseignants, les écoles sont dirigées et dominées par les femmes; par conséquent, la culture toxique dans les écoles est le résultat des méthodes d'enseignement et la d'évaluation de la masculinité. Ainsi, les valeurs féminines sont privilégiées, au détriment des garçons.

L'implication sous-jacente de cette théorie est que, non seulement la femme est-elle toxique pour le garçon, mais, ce dernier doit se méfier de ses enseignantes. C'est encore une question de la biologie qui domine la vie du garçon; mais, cette fois-ci ce n'est pas la biologie du garçon qui limite son progrès, mais plutôt la biologie féminine qui pollue le garçon. Voici ce que dit Kimmel (dans Greig, 2003) à ce sujet :

> essentialism promotes a kind of separatism and distrust, a separatism that suggests that only men can heal men, that men are deeply wounded by women, that men need to be alone together in order to get it straight. In essentialism men have little

or nothing to gain from women's teachings (feminism) and even need to defend themselves from female disinformation. (p. 40)

C'est un raisonnement profondément misogyne qui accepte qu'en raison d'une biologie partagée entre le garçon et l'homme, les problèmes de scolarité du garçon s'amoindriront avec une présence masculine dans l'école. Selon Greig (2003), au fond ce raisonnement se base sur la notion que les hommes donnent naturellement le bon exemple aux garçons.

En combinant l'argument biologique avec l'argument sociologique, nous rapprochons à un argument qui touche un nerf sexiste : seul l'enseignant mâle peut offrir une éducation correcte aux garçons et, de plus, ce que les enseignantes offrent aux garçons est dangereux. Cet argument, connu sous le nom de la perspective mythopoïétique, mène indubitablement vers un manque de confiance entre le garçon et l'enseignante. La perspective mythopoïétique veut que le climat en éducation, comme dans le restant du monde, soit à l'origine de la guerre contre les garçons. De plus, cette perspective favorise la théorie que le garçon est victime de la culture féminine :

> The mythopoets argue that there are essential properties which define boys, such as activeness, competiveness and aggression. Consequently, this view holds that herm and damage will come to boys if strategies are adopted that go against this essential nature. Women teachers and women in general, it is argued, have little to offer boys simply because

they cannot know the 'masculine' in boys, and are therefore unable to develop properly a boy's sense of identity. (Greig, 2003, p. 39).

Comme les essentialistes voyaient la sous-performance des garçons à travers les lunettes de la biologie, les mythopoètes voient un lien entre la féminisation de la société et la perte de pouvoir des mâles; par conséquent, la sous-performance des garçons en est directement liée. Skelton (2003) trouve ce raisonnement simpliste: "The idea that a shift in the gender balance would tackle the *feminised* nature of primary schooling is naïve " (p. 207). Smith (dans Skelton, 1999) croit que l'empressement de la part de certains conseils scolaires de se précipiter à embaucher plus d'enseignants mâles est irresponsable: "the call for more male primary teachers does not even critically examine the experience of boys in schools, and makes no attempt to document whether boys in schools will actually benefit from the presence of more male teachers" (p. 207). Il se peut que l'idée que le garçon soit attiré vers l'enseignant mâle provient d'un argument qui ne tient pas la route, comme disait Smith; mais, il est ancré à une théorie qui a des racines profondes dans notre société: la théorie de l'attachement.

2.2 L'impact de l'attachement

John Bowlby est reconnu pour être le père de la théorie de l'attachement. Ce dernier a étudié le comportement de l'attachement des orphelins londoniens dans les années 1950s. Il explique que l'attachement émotionnel, autant que physique, est un besoin primaire de l'enfant et se fait entre le bébé et un adulte privilégié. Quoique Bowlby n'a pas précisé la relation mère-enfant, les travaux ultérieurs ont montré que le père ou toute autre personne pouvait prendre soin du bébé et le sécuriser (Fournier, n.d.). Cette théorie, selon laquelle l'attachement est l'un des

besoins primaires du jeune enfant qui est vital et nécessaire à sa survie. Le bébé s'attache à la personne qui s'occupe de lui car il en a besoin pour être rassuré et protégé ce qui mènera éventuellement à un sentiment de sécurité tout au long de sa vie.

Ainsworth et d'autres ont repris et prolongé la recherche de Bowlby avec une étude sur l'attachement dans le stade de l'enfance (Bretherton, 1992). Elles ont trouvé que le besoin fondamental de l'enfant d'être sécurisé peut être satisfait par un adulte privilégié. Par la suite, d'autres applications de la théorie de Bowlby, plus particulièrement au sein de l'éducation, sont apparues.

Le chercheur Ashley (2003) a appliqué la théorie de l'attachement dans le contexte de l'école primaire. Il parle d'une *séparation sécurisée* qui résulte d'un développement favorable de l'aspect affectif de l'enfant:

> Attachment behaviour, which consists of a repertoire of attention-eliciting stimuli, is directed at the goal of the *attachment state*. The attachment state represents a position in which the child, feeling secure, ceases to exhibit attachment behaviour and instead ranges away from the caregiver on forays of exploratory behaviour. The success of the child in learning through exploratory behaviour is dependent upon low anxiety about the attachment state. Winnicott's notion of *holding in mind* describes the ability of a securely attached child to engage in protracted feats of independence and exploratory behavior through the retention of a mental image of the caregiver, with the expectancy of her/his future availability. (p. 262)

La possibilité qu'un attachement existe entre le garçon et son enseignant semble logique. Pour plusieurs garçons, leurs seuls modèles masculins adultes sont leurs enseignants et, souvent, le premier homme avec qui un garçon est en contact régulier est son premier enseignant mâle, d'habitude à l'école secondaire. La théorie de l'attachement favorise la possibilité que l'enseignante de l'école primaire agit *in loco parentis* en tant que figure d'attachement intermédiaire. Mais, le raisonnement qui veut qu'un enseignant mâle répond plus positivement et de façon plus soutenue aux besoins des garçons est un argument sociobiologique. L'enseignant mâle et le garçon partagent, entre autres, les mêmes chromosomes (XY). Ainsi, l'enseignant mâle peut mieux comprendre le garçon puisqu'il a déjà été un garçon et cela fait partie de son vécu personnel. Un garçon est donc naturellement attiré vers l'enseignant mâle et ce dernier occupe la place centrale de donneur de soins.

En appliquant la théorie de l'attachement dans la salle de classe, il semblerait naturel que l'enseignant mâle serait un adulte privilégié dans la vie de l'enfant. Selon Cloutier (2003), une présence masculine dans les écoles ne peut qu'augmenter la valeur de la scolarisation dans les yeux des garçons. Cependant, ceux qui favorisent cet argument se basent sur des opinions et pas nécessairement sur les faits précis. De fait, il parait que les garçons ont des habitudes particulières quant à l'attachement. Une étude par Ashley (2003) au Royaume-Uni révèle que c'est les pairs et non les enseignants qui ont le plus d'influence avec les garçons:

> When the detailed data on peer relationships were examined, however, it became very clear that a robust explanatory paradigm could be constructed around the

> principle that it is peer attachments and not pupil/teacher attachments that dominate the process of separation from the primary caregiver. (p. 264)

De plus, l'étude d'Ashley (2003) a identifié trois comportements de l'attachement des pairs pour les garçons et dans chacun des groupes, le comportement a été isolé et clairement attribué aux pairs :

> The first type consisted of boys who had strong peer attachments and performed well at school. These boys were either 'sociometric stars' who exerted considerable influence on the pattern of social relationships, or they were less extrovert boys who nevertheless enjoyed strong attachments which were reciprocated by the social stars. These boys had strong attachments in their own group, and were generally liked by the other children. The second type consisted of boys who had strong attachments to a smaller group of other boys. These boys were likely to be either disruptive or generally anti-learning in their attitude. They enjoyed good relationships in their own group, but were disliked by the majority of other pupils. The third type consisted of boys with no strong attachments or group identity. These boys tended to be moderate to indifferent performers academically, and were not highly visible in the general milieu of social relationships. Teachers were found to have either no influence or a negative influence on these groupings. (p. 264)

D'après Ashley, il est très possible que la valeur attribué à l'attachement mâle avec autre que ses pairs, a été surestimée. Dans une étude parallèle, Coulter et McNay (dans Wallace, n.d.) ont trouvé que les problèmes des garçons à l'école persistent même avec des enseignants mâles. Cette étude appuie les observations suivantes d'Ashley (2003): "The negative influence (which was strong) was found to be that of reinforcing children's dislikes of the already unpopular children" (p. 264). De sa part, Skelton (2001) remet en question la présupposition que le *problème* avec les garçons peut être remédié en augmentant le nombre d'enseignants mâles dans les écoles primaires. Il serait sans doute prudent d'attendre que la théorie de l'attachement, surtout en ce qui concerne le garçon dans le contexte scolaire, soit suffisamment étudiée pour juger de sa validité. Cependant, si la recherche indique que les garçons se modèlent sur les autres garçons, et si certaines influences négatives persistent à l'école peu importe le sexe de l'enseignant, il serait opportun d'analyser les attitudes masculines prédominantes dans la société afin d'y chercher des liens avec la performance du garçon.

2.3 La confusion de la masculinité hégémonique

Il est largement reconnu que le sexe est un construit social et que le milieu dans lequel le garçon a été élevé contribue grandement à construire sa masculinité. Nayak (2009) observe que la masculinité, différente selon le lieu et le temps, est influencée par l'ethnicité, la génération, la sexualité et la classe sociale. Vue la diversité de ces facteurs, il est très naturel que la masculinité prend des formes diverses et change continuellement. Certes, l'idée qu'un seul modèle de masculinité existe est dépassée; nous parlons aujourd'hui de multiples masculinités et nous y voyons une dynamique complexe.

Parmi les nombreuses versions de masculinité présentes dans la société, un vocabulaire relié à l'hégémonie revient souvent et sous différentes formes: le pouvoir, la dominance, l'hiérarchie et la force. Ce vocabulaire est accompagné d'un autre vocabulaire apparemment contradictoire mais également prévalent dans les discussions de la masculinité: la honte, la peur, la marginalisation et l'injustice. Il parait que la perpétuation de la masculinité traditionnelle engendre des réactions intenses. Selon maints chercheurs, les garçons souffrent profondément des sentiments d'insécurité grâce aux mythes de la masculinité perpétués, en fait, par l'hégémonie liée au sexe et le bagage culturel prédominant de la société qui veut préserver le pouvoir masculin. Dans de nombreuses études, les résultats montrent que les garçons sont confus par les messages contradictoires que la société leur envoie en ce qui concerne ses attentes vis-à-vis eux. D'après son étude dans laquelle elle a interviewé plusieurs jeunes hommes, Coulter (2009) a observé : "These young men tended to believe there are rules about manhood but that the rules are difficult to pin down, and it is just hard to figure out where and how you learn them" (p. 84). Selon Ashley (2003), les chercheurs Walker et Frosch arrivent à une conclusion similaire: "many boys are unhappy with the enforced dichotomy between public and private self" (p.266).

Mais quels sont au juste les messages contradictoires envoyés aux garçons? Selon Pollack (1999) ce sont les commentaires éhontés tels *c'est correct tu te remettras*, *sois un grand garçon*, et *les garçons ne pleurent pas*; ou bien par des gestes plus subtils, qui humilient le garçon lorsqu'il montre la douleur, la peur ou de l'empathie. En effet, les garçons sont conditionnés à ne pas montrer de faiblesses – le code masculin ayant une telle prise sur eux. Ainsi, l'attitude prévalent veut que le garçon soit dur; sinon, la honte servira à les l'endurcir. Aucune faiblesse,

aucune peur visible, jamais de larmes : c'est une devise hégémonique qui met le garçon dans une camisole de force :

> Je vois beaucoup de garçons … qui vivent derrière un masque de bravade masculine qui cache ce qu'ils sont vraiment et qui leur permet de se conformer aux attentes de la société. Ils sentent qu'il leur faut se détacher du genre de sentiments que la société considère comme inacceptables pour les hommes et les garçons tels la peur, l'incertitude, la solitude et le besoin de l'affection. (Pollack, 1999, p. 32)

D'après l'étude de Coulter (2009), les garçons sont frustrés par ce qu'ils perçoivent comme la dichotomie entre l'hégémonie de la masculinité et le support émotionnel qui leur est nécessaire pour vivre pleinement : "On the whole, they acknowledged but rejected constructions of masculinity that denied males the full range of emotions and the right to cry " (p. 98). Dans le même ordre d'idées, Ashley (2003) observe: "given the opportunity, far more boys than currently do would rebel against hegemonic masculinity and its cultural proscriptions" (p. 266). Cependant, les normes sociétales sont ancrées de sorte qu'il est très difficile de rejeter ouvertement la version de masculinité hégémonique. Ce qui est plus, cette programmation du code masculin commence tôt dans la vie du garçon.

Une étude multidimensionnelle de la socialisation différenciée des garçons et des filles jette de la lumière sur le code de la masculinité hégémonique. Dans son analyse des théories sur l'identité sexuée des enfants, Novelle (2006) a constaté qu'il existe une certaine rigidité à

certains moments formateurs de l'enfance quant aux rôles des sexes. Entre 5 et 7 ans, l'apogée de la valeur accordée au respect des sexes, les enfants "estiment que la violation des rôles liés au genre sont inacceptables, et au moins aussi incorrectes que des transgressions morales" (p. 14). À cet âge, les enfants reconnaissent les rôles des sexes dans le contexte social : " ils sont très attentifs au respect des conventions sociales des sexes, tant pour eux-mêmes que pour autrui, afin de ne pas tricher et de se présenter aux autres comme des enfants de leur groupe de sexe" (Novelle, 2006, p. 14). Déjà à un très jeune âge les enfants sont conscients des attentes sociales et les comportements résultants.

De même, Novelle (2006) propose d'autres théories de l'apprentissage social et de la construction de l'identité sexuée qui forgent l'identité de genre chez l'enfant. Celui-ci garde un inventaire personnel de ce qu'il voit et de ce qu'il vit grâce au renforcement et à la prise d'exemple. Le renforcement consiste à encourager l'enfant lorsque son comportement est conforme à son sexe et à le décourager lorsqu'il est typique du sexe opposé. L'étude de Hartup, Moore & Sager (dans Novelle, 2006) a démontré que déjà à trois ans, les garçons sont beaucoup moins aptes à entreprendre des comportements stéréotypiques du sexe opposé et que le garçon l'évite davantage dans la présence de l'expérimentateur indiquant par là que l'enfant est conscient que l'adulte désapprouve. En somme, la construction de l'identité de genre chez l'enfant repose sur les deux éléments suivants : l'activité de l'adulte sur l'enfant et l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué (Novelle, 2006). Pour le garçon, les messages provenant de son milieu ont des effets profonds.

2.4 La diversité chez les garçons

L'argument essentialiste, qui tend à regrouper ensemble les garçons pour décrire leur sous-performance, a une lacune importante: les garçons ne représentent pas un groupe homogène. En général, les conseils scolaires et les gouvernements qui favorisent des réformes scolaires telles la non-mixité et la politique d'embauchage d'enseignants selon le sexe, ont tendance à ne pas différencier les groupes en question : garçons, filles, enseignants mâles et enseignantes. Les discours des réformistes semblent politiquement chargés et fondés sur l'image stéréotypée du garçon qui souille, en quelque sorte, leur position. Savoie (2009) nous rappelle qu'aucun enfant ne correspond exactement au modèle théorique. Mais quels garçons, au juste, sous-performent ?

Selon Wallace (n.d.), il n'y a pas assez de recherche spécifique au Canada pour conclure adéquatement quels sont les groupes de garçons sous-performant à l'école. Cependant, les données provenant d'autres pays peuvent servir d'indicateurs. Aux États-Unis par exemple, Weaver-Hightower (dans Wallace, n.d.) a trouvé que l'ethnie et le statut social ont un plus grand effet sur le rendement que les différences liées au sexe. En Australie, une étude par Gilbert et Gilbert (dans Wallace, n.d.) considère les facteurs socio-économiques: "…boys from the wealthy inner east suburbs do better than groups of girls from working class and rural areas, their results being exceeded only by girls from similar socio-economic backgrounds" (p. 3). Les observations de Martino & Pallotta-Chiarolli (dans Wallace, n.d.) résument très bien quels garçons connaissent moins de succès à l'école : "boys who are white, heterosexual, able-bodied, middle-class and traditionally masculine tend- on average- to do quite well " (p. 3). Selon ces chercheurs, il est clair que certains garçons sous-performent et d'autres non.

2.5 Faut-il plus d'hommes dans les écoles primaires ?

D'abord, il est important de signaler que le personnel enseignant dans les écoles primaires est composé, en grande majorité, de femmes. Il est rare de voir un enseignant mâle au primaire et, certaines écoles primaires n'ont aucun homme. De plus, les tentatives de recruter plus d'enseignants mâles – surtout à l'élémentaire – ont pour la plupart échoué et qu'il n'y a pas d'évidence que le présent déséquilibre changera dans le futur proche (Wallace, n.d.). Si les milieux scolaires jugent nécessaires d'avoir des enseignants mâles dans les écoles, c'est qu'ils croient que les enfants en profiteront. Si cette thèse semble pertinente, elle gagnerait à être étudier davantage.

Cette proposition aura plus d'ampleur si elle visait une plus grande diversité chez la population enseignante au lieu tout simplement d'un argument biologique favorisant plus de mâles dans la salle de classe. Quoiqu'il en soit, idéalement, il y aura une plus grande diversité dans le personnel enseignant au niveau primaire, y inclut plus d'enseignants mâles.

Les messages sont nombreux et déroutants quant aux attentes des garçons. La société semble avoir établit des critères spécifiques mais contradictoires pour les garçons dans la construction de leur identité. De plus, les murs sociaux quant à la reproduction sociale se sont encore avérés forts et tendent à favoriser une version rigide de la masculinité à cause de la reproduction de valeurs hégémoniques. Vu que la société réussit encore à confondre les garçons, le défi de l'école consiste à s'adapter à cette réalité pour créer une atmosphère saine et équitable dans la salle de classe.

3. UNE SALLE DE CLASSE CONVIVIALE POUR LES GARÇONS

Dans la première section, nous avons vu que les garçons se développent plus lentement que les filles en ce qui concerne la communication verbale ce qui est un des traits importants dans le développement de l'empathie. Dans la deuxième section, nous avons vu qu'il y a de fortes pressions sociales qui agissent sur le comportement du garçon ainsi que sur le rôle perçu du garçon dans la société. Sans alimenter davantage le débat sur la masculinité, il est clair que l'environnement et la biologie interagissent simultanément pour modeler l'identité de genre du garçon. Aussi, il est évident que les écoles doivent s'adapter suffisamment pour répondre aux besoins des garçons sans, pour autant, marginaliser les filles. Deux questions importantes émergent suite à ces constats et nécessitent notre attention dans cette section:

- Est-ce possible d'avoir une salle de classe mieux adaptée aux filles et aux garçons ?
- Quelles adaptations permettront de mieux répondre aux besoins spécifiques des garçons ?

C'est en présentant des suggestions pratiques que je tenterai de répondre à ces deux questions. Les suggestions pratiques qui suivront ont des points en commun entre les diverses approches présentées dans ce travail et reflètent une pédagogie basée sur la différenciation et non les stéréotypes.

3.1 Éduquer pour mieux comprendre la complexité du cerveau mâle

Vue la manque de diversité, il devient crucial d'éduquer notre personnel enseignant aux différences des sexes afin de voir comment se présente une salle de classe qui tient compte de ces différences. L'approche *nature* de Gurian et Stevens (2004) favorise une meilleure compréhension de l'aspect biologique qui influe sur l'apprentissage humain: "… to call attention to the importance of basing human attachment and educational strategies on research-driven biological understanding of human learning…" (p. 5). De même, selon Cloutier (2003), une philosophie pédagogique basée sur autre chose que l'innée de l'enfant mènerait indubitablement à l'échec, tant pour les garçons que pour les filles.

Selon Cloutier (2003), l'aspect biologique dont parlent plusieurs chercheurs tend à développer les traits suivants chez le garçon: indépendance, compétition, prise de risque, agressivité, performance, détermination et confiance en soi. Pollack (1999) précise qu'il est nécessaire de montrer aux garçons de l'affection, sans les surprotéger, et de leur laisser explorer et découvrir le monde à leur propre aisance. Le pédagogue qui comprend et accepte la masculinité dans toutes ses formes verra s'épanouir ses élèves.

3.2 Les garçons face à la compétition

Pour maints garçons, les jeux deviennent souvent des compétitions; c'est motivant pour eux. J'ai remarqué que la nature compétitive des garçons est souvent mal interprétée à l'école. Dans la salle de classe primaire où la participation est privilégiée, la compétition est souvent découragée en faveur de la participation. Ce n'est pas nécessairement une mauvaise pratique;

mais, je crois que c'est très démotivant pour certains enfants (garçons et filles). Lémery (2004) a trouvé qu'en réaction, les garçons trouvent souvent les activités dénaturés et donc sans intérêt si l'aspect compétitif est éliminé. Il est important, alors, de garder la nature compétitive de certaines activités afin de stimuler ceux qui y sont motivés.

3.3 L'ordre et non la tranquillité

Les garçons ont besoin de bouger et cela pose souvent des problèmes de conformité à l'école. Ils sont souvent punis pour des comportements qui sont considérés essentiels pour le développement sain d'un enfant: bouger sur son banc, debout près du pupitre, marcher quelque part dans la classe ou visiter un ami. Ils aiment et requièrent le contact physique; ils cherchent à dépenser leur trop plein d'énergie. Par contre, ce phénomène naturel peut attirer des ennuis aux élèves mâles. Pour contrer ce problème, je recommande une période dans la journée de jeu dans lequel le contact physique est acceptable, voire même encouragé. Si l'activité est pratiquée dans un milieu sécuritaire et contrôlée, elle peut être modifiée selon les besoins des élèves. McBride (n.d.) nous conseille de superviser les activités physiques du garçon car il surestime ses habiletés et talents et, par conséquent, il est enclin à des risques irréfléchis. De cette façon, l'ordre peut être maintenu dans la classe sans la nécessité de la tranquillité.

On augmentera nos chances de succès si les activités dans la salle de classe tenaient compte des besoins particuliers du garçon à s'engager physiquement. Francoeur (2003) suggère plusieurs stratégies permettant de libérer les tensions que ressentent régulièrement les garçons et d'en restaurer les énergies: « marche rapide, jogging, saut à la corde, périodes de lectures personnelles, d'activités libres » (p. 46). De plus, en multipliant les périodes de détentes ou

d'activités physiques pour ceux qui éprouvent tant de difficulté à se tenir tranquille, l'école répondra davantage au besoin du garçon et aura un effet calmant sur ce dernier. Il en résultera un meilleur engagement scolaire.

3.4 Viser l'équité et la différenciation

Dans le monde de l'éducation, il existe une mentalité qui veut que garçons et filles soient traités également. À cet égard, Cloutier (2003) parle d'une pression "pour amener les filles et garçons à se comporter de façon identique dans un contexte donné" (p. 11). Malgré l'évidence des inégalités des facteurs biologiques et sociaux entre garçons et filles, ainsi que les différences dans leurs productions et comportements à l'école, les attentes dans la salle de classe visent l'égalité. Nous devons nous questionner sur la validité de cette approche de même qu'il faut se questionner sur la validité d'excuser, en raison de la biologie, les comportements perturbateurs et les sous-performances des garçons.

En se basant sur la recherche de Lindgard, Lemery (2004) conclut que les bons enseignants et les bonnes enseignantes "sont ceux et celles qui rendent l'apprentissage plaisant et qui gardent un équilibre entre la fermeté et l'équité" (p. 38). En d'autres mots, il ne faut pas que le système soit identique; d'ailleurs, les filles et les garçons ne sont pas identiques ni dans l'ensemble des circuits dans le cerveau, ni dans l'apprentissage, ni dans les comportements. Sax (2001) soutient que la fille devance le garçon d'une année entière dans le développement langagier et émotionnel. Si les garçons ne peuvent pas produire avec la même aisance que les filles; peut-être faut-il trouver un curriculum plus adapté au lieu de chercher à les niveler par le bas. Lemery (2004) prétend que les différences physiologiques et socioculturelles entre les filles

et les garçons exigent une approche pédagogique inégale; si l'on cherche à les égaliser, "c'est en réalité reproduire et entretenir une inégalité par rapport du corps" (p. 88).

3.5 Une salle de classe captivante

Il va de soi que tous les élèves – filles et garçons – ont besoin d'excellents enseignants pendant toute leur vie scolaire. Les suggestions suivantes semblent universellement acceptées quelque soit l'approche prônée :

- Offrir une variété de textes écrits
- Préparer des leçons expérientielles et pertinentes
- Préparer des activités basées sur les intérêts des élèves
- Piquer la curiosité de l'élève
- Préparer des tâches qui ont un but précis et immédiat (Wallace, n.d.)
- Donner plusieurs choix à l'élève pour exprimer son apprentissage
- Répondre aux élèves de façon sincère

C'est un appel indiscutable à la différentiation dans l'enseignement et à l'apprentissage authentique. Nous savons que le garçon ennuyé peut devenir problématique; par contre, un garçon captivé a plus de chance d'être motivé à apprendre.

3.6 Le maître pédagogue

Le maître pédagogue possède certaines caractéristiques clés. Il prépare minutieusement ses leçons, parfois à la minute près. Son enseignement est conçu spécifiquement pour laisser l'enfant découvrir. Il jauge attentivement, il évalue précisément et il corrige en démontrant. Aussi, il parle peu, mais il s'exprime au bon moment. Coyne (2009) a remarqué : "They listened far more than they talked…they spent most of their time offering small, targeted, highly specific adjustments. They had an extraordinary sensitivity to the person they were teaching, customizing each message to each student's personality" (p. 162).

Coyne (2009) a vu que les meilleurs pédagogues parlaient peu, mais au moment opportun et avec beaucoup d'intensité. Cette technique a plusieurs avantages pour captiver l'attention du garçon : pas de longs discours mais un langage très direct et précis. Les interjections verbales de ces pédagogues ressemblent à des commandes militaires. Elles sont faciles à comprendre, et elles vont droit au but: "His teaching utterances or comments were short, punctuated, and numerous. There were no lectures, no extended harangues" (Coyne, 2009, p. 168).

Une autre qualité importante du maitre pédagogue c'est sa capacité d'approfondir l'enseignement et d'y tisser des liens authentiques. Voici l'explication de Gallimore (dans Coyne, 2009):

> A great teacher has the capacity to always take it deeper, to see the learning the student is capable of and to go there. It keeps going deeper and deeper because the teacher can think about the material in so many different ways, and because there's an endless number of connections they can make…They are able to use their words and behaviors as an instrument to move the student forward. (p. 178)

Le maitre pédagogue est aussi très perspicace; il veut connaitre ses élèves pour savoir individualiser son enseignement. Au sujet de la nécessité du maitre pédagogue de regarder et d'observer de près ses élèves, Coyne (2009) dit : "Though the gaze can be friendly, it's not chiefly about friendship. It's about information. It's about figuring you out" (p. 184).

Au fond, le sexe de l'enseignant importe peu; ce qui compte c'est l'enseignement. Une enseignante - aussi bien qu'un enseignant - peut très bien comprendre le comportement et les besoins d'un garçon tout comme un enseignant mâle peut comprendre le comportement et les besoins d'une fille. La différence c'est que le maitre pédagogue – homme ou femme - répondra aux besoins de tous les élèves en créant un environnement d'apprentissage riche.

CONCLUSION

Les défis du garçon à l'école sont multiples et intéressants. Certains disent que la situation du garçon est un échec tandis que d'autres croient que les gains faits par les garçons dernièrement dans la littératie démontrent une amélioration significative. Malheureusement, il est encore question de comparer le rendement des filles aux résultats des garçons. On se demande si cette comparaison est juste et si le garçon peut répondre aux attentes des milieux scolaires. Ainsi, certaines questions demeurent et requièrent un examen minutieux de la part des éducateurs afin de mieux comprendre la complexité de certains enjeux :

- Est-ce vraiment un échec ?
- À quel point le garçon est-il déterminé par sa dimension biologique ?
- À quel point le garçon est-il attaché à ses pairs ? À son enseignant(e) ?

Les différences entre filles et garçons existeront toujours. La salle de classe qui accepte la variété dans la masculinité et la féminité est davantage en mesure d'accepter les facteurs biologiques et sociaux qui interagissent constamment dans la vie des garçons. Une école dans laquelle les besoins des garçons sont compris et respectés, où les différences entre filles et garçons sont respectés aussi, est déjà sur la bonne voie.

Il est important de demander si les décideurs en éducation tiennent compte dans leurs politiques éducatives des différences de genre des élèves. Avant de conclure que le garçon est déconnecté de l'école et qu'il est victime de son genre et du fait que les écoles sont largement

l'apanage des femmes, il faut multiplier les recherches dans ce domaine. Autrement, nous risquons de perpétuer les stéréotypes au lieu d'encourager des discussions objectives sur la façon de créer un système d'éducation plus équitable pour les garçons.

Le but de la profession d'enseignant ou d'enseignante sera donc de cultiver l'intérêt chez le garçon dans un milieu sécuritaire, approbateur et juste. Comme j'ai tenté de le démontrer tout au long de ce texte, une différenciation adaptée pour chaque élève, accompagnée d'un professionnalisme sincère pour les différences liées au sexe est fortement souhaitable dans les milieux scolaires actuelles de l'Alberta et d'ailleurs.

Références

Archambault, J. & Richer, C. (2003). Les difficultés des garçons : un autre symptôme des difficultés de l'école. *Vie pédagogique,* 127, 13-17.

Ashley, M. (2003). Primary School Boys' Identity Formation and the Male Role Model: an exploration of sexual identity and gender identity in the UK through attachment theory. *Sex Education,* Vol. 3, No. 3, November.

Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference. The truth about Male and Female Brain.* New York: Basic books.

Baron-Cohen S. (2004). L'autisme : une forme extrême du cerveau masculin ?. *Terrain*, n° 42, pp. 17-32.

Bernard, J.P. avec collaboration de Diane Charest. (2003). Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle. *Vie pédagogique, 127,* 17-21.

Bretherton, Inge. . The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology* (1992), *28*, 759-775.

Brizendine, L. (2006). *Les secrets du cerveau féminin.* Paris : Grasset.

Cloutier, R. (2004). *Les vulnérabilités masculines.* Montréal : Hôpital Sainte-Justine.

Cloutier, R. (2003). La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes. *Vie pédagogique,* 127, 9 -12.

Coulter, R. (2009). **Why does She Need Me?** Dans Martino,W. Kehler, M. Weaver-Hightower, M. *The Problem with Boys' Education: Beyond the Backlash* (p.82-101). New York: Routledge.

Coyne, D. (2009). *The Talent Code.* New York. Bantam Books.

Elie, M.P. (2002). Cerveau d'homme, cerveau de femme, quelles différences ? *Québec Science, 3,* 18-24.

Francoeur, P. (2003). Une école captivante pour les garçons : un objectif réaliste? *Vie pédagogique,* 127, 45-47.

Fournier, M. (n.d.). La théorie de l'attachement de John Bowlby. http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=21225

Gouvernement du Québec. 2007. Les chantiers prioritaires et les taches qui s'y rattachent. Bibliothèque national du Québec, Québec

Gouvernement du Québec. 2004. La réussite des garçons : Des constats à mettre en perspective, rapport synthèse. Bibliothèque national du Québec, Québec

Gouvernement du Québec. 2003. Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention. Bibliothèque national du Québec, Québec.

Greig, C. (2003). Masculinities, Reading and the "Boy Problem": A critique of Ontario policies *EAF Journal;* 2003; 17, 1; CBCA Education pg. 33.

Gunzelmann, B. & Connell, D. (2006) The New Gender Gap: Social, Psychological, Neuro-Biological, and Educational Perspectives. *Educational Horizons,* PI LAMBDA THETA, Volume 84, Number 2, pp. 94-101.

Gurian, M. & Stevens, K. (2004). With Boys and Girls in Mind. *Educational Leadership, 62,* 21-26.

Gurian, M., & Stevens, K. (2006). How Boys Learn. *Educational Horizons,* PI LAMBDA THETA, Volume 84, Number 2, pp. 87-93.

Kimura, D. (2001). *Biological constraints on parity between the sexes. Psynopsis,* Winter, Vol. 23, p.3.

Kimura, D. (2004). Human sex differences in cognition: fact, not predicament. *Sexualities, Evolution & Gender*. 6, 45–53

King, K. & Gurian, M. (2006). Teaching to the Minds of Boys. *Educational Leadership*, September, pp. 56-61.

Lemery, J. G. (2004). *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir.* Montréal : Chenelière McGraw-Hill.

Lusignan, G. Que pensent les enseignants? *Vie pédagogique*, 127, 24-27

Marsolais, A. (2003). Les difficultés scolaires des garçons : des analyses à réinvestir dans l'action. *Vie pédagogique,* 127, 22-24.

Martino, W. Kehler, M. Weaver-Hightower, M. (2009). *The Problem with Boys' Education: Beyond the Backlash.* New York: Routledge.

McBride, W. (n.d.). Boys Will be Boys, Girls Will be Girls.

Nayak, Anoop. (2009). **The Beer and the Boyz : Masculine Traditions in a Post-Industrial Economy**. Dans Martino,W. Kehler, M. Weaver-Hightower, M. *The Problem with Boys' Education: Beyond the Backlash* (p.149-168). New York: Routledge.

Novelle, A. (sous la direction de).(2006). *Filles-garçons : Socialisation différenciée?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Pollack, W. (2001). *De vrais gars.* Varennes : Éditions AdA-Inc.

Savoie, A. (2009). Boys' Lack of Interest in Fine Arts in a Coeducational Setting: A Review of Sex-Related Cognitive Traits Studies. *JADE 28.1* NSEAD/Blackwell, pp. 25-36.

Sax, L. (2001). Reclaiming Kindergarten: making kindergarten less harmful to boys. *Psychology of Men and Masculinity*, American Psychological Association, 2(1):3-12.

Sax, L. (2006). Six degrees of separation: What teachers need to know about the emerging science of sex differences. *Educational Horizons*, Spring, 84:190-212.

Sax, L. (2007). Boys Adrift. New York. Basic Book.

Skelton, C. (2003). Male Primary Teachers and Perceptions of Masculinity. *Educational Review, Vol. 55, No. 2.*

Tammet. D. (2006). *Born on a Blue Day.* London. Hodder.

Wallace, J. (n.d.). Inclusive Schooling and Gender. *Issues in Education. Alberta Teacher`s Association.*

Wallace, J. (n.d.). What About "What about the Boys?" Reconsidering Gender Equitable Education. *Issues in Education. Alberta Teacher`s Association.*

Wallace, J. (n.d.). Questioning Assumptions About Male Teachers. *Issues in Education. Alberta Teacher`s Association.*

University of Alberta

Sur le chemin de la santé 1

par

Isabelle Mercier

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2010

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mes filles qui me donnent l'énergie de toujours vouloir aller plus loin dans la vie.

ABSTRACT

Sur le chemin de la santé 1 is a learning resource in French for students in grade 1. This program includes a teacher's guide, evaluations, and activity books for students and many additional activities. Activity books include 10 units: 1) emotions, 2) problem solving, 3) cooperation, 4) self-esteem and emotional intelligence, 5) learning strategies, 6) voluntary work and career, 7) nutrition, 8) physical activities, 9) personal hygiene and developmental changes, 10) security and first aid. This material is created to help grade one teachers teach the program of Health, Career and Life Management. These learning resources activities cover every general and specific outcomes of the provincial curriculum.

RÉSUMÉ

Sur le chemin de la santé 1 est un outil pédagogique destiné aux élèves de la première année du primaire. Ce programme est composé d'un guide d'enseignement, d'évaluations, d'un cahier d'activités ainsi que de plusieurs activités complémentaires. Le cahier d'activités comprend 10 unités : 1) les sentiments, 2) la résolution de conflits, 3) la coopération, 4) l'estime de soi et l'intelligence émotionnelle, 5) les stratégies d'apprentissage, 6) les rôles de la vie et le bénévolat, 7) l'alimentation, 8) l'activité physique, 9) l'hygiène et les changements, 10) la sécurité et les premiers soins. Cet outil pédagogique a été conçu dans le but d'aider les enseignants et enseignantes de la première année à enseigner le programme de santé et préparation pour la vie. Les diverses activités visent à travailler chacun des résultats d'apprentissage général et spécifique contenu dans le programme d'étude de la province.

REMERCIEMENTS

Un immense merci à maman, papa et Jean-Pierre qui m'ont tant aidée et soutenue tout au long de ma maîtrise et tout particulièrement au cours de cette activité de synthèse. Merci également à mon superviseur le professeur René Langevin du Campus Saint-Jean et aux enseignants qui m'ont aidé à progresser dans ce cheminement scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Depuis bientôt 12 ans, je travaille avec les enfants. J'ai d'abord été monitrice de natation pendant 8 ans. Cette expérience d'enseignement a confirmé ma passion et mon désir d'ouvrer auprès des enfants. J'ai donc orienté mon choix de carrière vers l'enseignement au primaire et j'enseigne maintenant depuis 5 ans. De par mes valeurs familiales et ma personnalité, j'ai toujours eu un intérêt pour l'éducation. Le sentiment d'accomplissement et les défis sont également très importants dans ma vie. C'est un peu pour ces raisons que j'ai débuté le programme de maîtrise en 2005. Ce qui me passionne d'abord en enseignement c'est le contact et la relation que l'on réussit à établir avec les élèves et que l'on doit entretenir. Selon moi, le bien-être et les relations sont des éléments qui doivent s'enseigner aux enfants et qui sont trop souvent négligés dans nos salles de classe. C'est donc en lien avec ces intérêts que j'ai décidé de créer des activités relatives au bien-être et à la santé des enfants. Mon but est de promouvoir l'importance de ces notions en éducation et également faciliter la tâche des enseignants en les outillant d'une ressource qui pourra les aider à enseigner la santé relationnelle, mentale et physique auprès de leurs élèves. Le choix de la création de cette banque d'activités s'est fait suite à une longue réflexion. Pour faire mon choix, j'ai d'abord réfléchi à mes forces et intérêts. Comme je suis une personne qui aime la création, j'avais un désir de bâtir une ressource pédagogique. C'est vraiment ma personnalité et le rêve de créer un outil pédagogique qui m'ont poussée vers le choix de ce type de rédaction pour mon activité de synthèse.

Le format étant choisi, il me restait à décider du contenu. Je voulais traiter d'un sujet concernant les relations et le bien-être des enfants. Comme je trouve très important d'enseigner ces habiletés en classe, j'ai toujours été à la recherche de ressources afin de l'intégrer dans mon enseignement. J'ai été désolée de constater qu'aucun programme et peu de ressources existent pour l'enseignement du cours santé et préparation pour la vie en Alberta. Je suis donc partie des résultats d'apprentissages du programme du gouvernement et c'est ainsi qu'est né le document Sur le chemin de la santé 1. Comme j'enseignais en première année au début de la création de ce projet, j'ai choisi de le réaliser pour ce niveau scolaire. Les 10 grands thèmes abordés dans mon outil pédagogique couvrent les objectifs du programme et comprennent également des sujets que je trouve très importants comme l'intimidation, les intelligences multiples, l'estime de soi et l'intelligence émotionnelle.

1. LE CONCEPT DE L'ESTIME DE SOI CHEZ L'ENFANT

Au cours de ma préparation à cette activité de synthèse, j'ai réalisé des études dirigées portant sur l'estime de soi et l'intelligence émotionnelle. Ces deux concepts sont fondamentaux dans le développement de l'enfant. L'estime de soi, c'est la valeur que l'on s'accorde dans certains domaines. C'est un peu l'opinion que nous avons de nous-mêmes. Nous ne naissons pas avec une bonne ou mauvaise estime de soi. C'est un processus qui se construit, et ce, dès la naissance. C'est tout d'abord dans le regard de ses parents que le tout-petit se construira une idée de sa valeur personnelle. C'est ensuite avec le contact avec ses pairs, éducateurs et enseignants à la garderie et à l'école qu'il se construira une identité et une estime de soi. Cette construction est bien fragile et peut varier selon la personnalité de l'enfant et ses habiletés à gérer ses relations et ses échecs. Le rôle des parents et des enseignants est capital dans le développement de cette estime chez l'enfant. Par leurs interventions et leurs encouragements les parents et enseignants aideront l'enfant à développer une autonomie et une confiance qui lui permettront de développer une estime de soi saine et positive.

L'intelligence émotionnelle (IE) est un concept assez récent qui a été popularisé par le psychologue américain Daniel Goleman au début des années 1990. Ses recherches ont démontré l'importance et la présence du côté émotionnel dans le développement de l'intelligence humaine. L'IE, c'est en fait l'intelligence du cœur. Une personne intelligente émotionnellement sera en mesure d'identifier ses émotions et celles des autres, d'exprimer correctement ses émotions et d'aider les autres à les exprimer. Cette personne sera également capable de gérer ses émotions et utiliser ses habiletés en matière d'émotions afin de bien communiquer, se motiver et prendre de bonnes décisions (Goleman, 2000). Ici encore, il s'agit d'un processus qui s'apprend et se construit et devrait être renforcé par les parents. Une partie de la théorie sur l'IE part du fait que le véritable apprentissage ne se fait pas lorsque nous comprenons, mais lorsque nous ressentons. Dans cette optique, l'enseignant a un rôle important en étant responsable de trouver des moyens qui feront ressentir aux élèves ce qu'ils apprennent en stimulant leurs compétences émotionnelles.

1.1 L'estime de soi en milieu scolaire

Il est reconnu aujourd'hui que le monde de l'éducation fait face à plusieurs problèmes comme le manque de motivation, le décrochage scolaire, les difficultés d'apprentissages, les troubles de comportements, la violence et l'intimidation (Famose, & Bertsch, 2009). Ces diverses problématiques entraînent trop souvent le développement d'une faible estime de soi chez les élèves. Cette faible estime de soi peut tantôt être la cause d'une problématique tantôt une conséquence et constitue un cercle vicieux qui devient difficile à briser. Pour tenter de remédier à ces diverses problématiques plusieurs projets, études et programmes sont mis sur pied afin d'aider les élèves à vivre des succès dans leur cheminement scolaire et à construire une estime de soi saine et positive. L'estime de soi est donc devenue au fil des ans une préoccupation majeure dans le monde de l'éducation (Mruk, 2006).

La construction de l'estime de soi de l'enfant dépend largement des rétroactions positives faites par les personnes qui ont de l'importance aux yeux de l'enfant. Notons alors ses parents qui auront un rôle essentiel, mais également les enseignants qu'il rencontrera dans son cheminement scolaire ainsi que les amis qu'il fréquentera. Les interventions faites par les différents intervenants scolaires auront un impact direct sur la construction de l'estime de soi de l'enfant. Nous devons alors être vigilants dans nos paroles et nos actes surtout pour les élèves en difficulté. Nous devons également amener l'élève à vivre des succès, à apprendre à mieux connaître ses forces et ses faiblesses. Bref, à faire en sorte par nos attitudes et activités en classe qu'il prenne conscience de sa propre importance. Comme ses pairs joueront également un rôle dans le développement de son estime de soi, il faut le guider dans ses relations avec les autres. C'est également un rôle important pour l'éducateur d'enseigner aux enfants à mieux gérer leurs émotions et relations avec les autres. L'éducateur peut enseigner entre autres comment être amis avec les autres et comment gérer les conflits.

Ce n'est certes pas une tâche facile pour l'enseignant, car le cursus scolaire déborde de notions à enseigner. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que ces notions de construction de soi sont aussi importantes que toutes les notions académiques enseignées à l'école. Ces notions seront grandement utiles à l'enfant tout au long de sa vie. L'enseignant a un rôle important à jouer et doit faire de la place pour ce type d'apprentissage que je considère essentiel. En ce qui concerne ma ressource Sur le chemin de la santé 1, j'espère pourvoir outiller et faciliter le travail des enseignants afin qu'ils puissent accompagner les enfants dans la construction de leur estime de soi et dans le développement de leur IE.

Sur le chemin de la santé 1

GUIDE D'ENSEIGNEMENT



Réalisé par
Isabelle Mercier



Guide d'enseignement Sur le chemin de la santé 1

Cet ouvrage a été conçu afin de guider l'enseignant ou l'enseignante dans la planification de son cours de santé et préparation pour la vie. Le guide d'enseignement présente pour chacune des 10 unités, une amorce, des explications pour chacune des activités du cahier de l'élève, un corrigé, des suggestions de lecture, des jeux ainsi que d'autres idées de projets et exploitations possibles des thématiques. Vous retrouvez aussi dans ce guide une section comprenant une évaluation pour chacune des unités.

Les activités du cahier de l'élève ont été conçues afin de travailler les résultats d'apprentissage qui se retrouvent dans le programme de santé et préparation pour la vie de Alberta Education.

Les unités

1re année

Choix en matière de relations humaines

Unité 1 : Les sentiments

Unité 2 : La résolution de conflits

Unité 3 : La coopération

Unité 4 : L'estime de soi et l'intelligence émotionnelle

Choix en matière d'apprentissage pour la vie

Unité 5 : Les stratégies d'apprentissage

Unité 6 : Les rôles de la vie et le bénévolat

Choix en matière de bien-être

Unité 7 : L'alimentation

Unité 8 : L'activité physique

Unité 9 : L'hygiène et les changements

Unité 10 : La sécurité et les premiers soins

Choix en matière de relations humaines

Résultat d'apprentissage général : Les élèves acquerront des habiletés en relations humaines axées sur la responsabilité, le respect et la bienveillance.

Activité d'introduction du cahier de l'élève : Je me présente

Cette feuille d'activité est une feuille de présentation qui sert d'introduction au cahier d'activités **Sur le chemin de la santé 1**. Elle ne fait pas directement partie de l'unité des sentiments. Le but est de permettre aux élèves de faire une petite présentation sur eux-mêmes.

Amorce : Lecture d'un livre

Suggestion : Un tourbillon d'émotions des Éditions Scholastic
Discussion avec les élèves sur les émotions présentées dans le livre lu.

Plusieurs autres livres jeunesse ont les sentiments comme thématique. Une collection de 8 petits livres très intéressants sur les sentiments est disponible aux Éditions Caractère. www.editionscaractere.com
Voici quelques titres : Quand je me sens seul, Quand je suis jaloux, Quand je suis en colère, Quand je suis heureux...

Il existe aussi deux contes activités disponibles chez Impact Éditions : De la peine dans la vallée et La saine colère de Monsieur Cocquodet.

Les jeux :

Je vous suggère 2 jeux à réaliser avec les élèves. Ces jeux permettront aux enfants de s'approprier le vocabulaire des sentiments ainsi que de s'exercer à associer le sentiment avec l'expression faciale correspondante.

1er jeu : Jeu des sentiments

Utiliser les pictogrammes en annexe pour réaliser ce jeu avec les élèves. Découper les pictogrammes ainsi que les mots décrivant les sentiments. Placer les élèves en cercle et disposer sur le sol les images des émotions. Mettre les mots des émotions dans un sac. Piger une émotion et faire deviner aux élèves l'image correspondante.

 Vous aurez besoin des annexes 1 et 2 de votre guide d'enseignement.

2e jeu : Bingo des sentiments

Distribuer une carte par élève ou par équipe de deux. Utiliser la carte du maître et découper les petites images des sentiments à utiliser pour le bingo.

Niveau plus facile : Afficher au tableau les grandes images des sentiments avec les mots. Lorsque vous pigez, montrez l'image.
Niveau plus difficile : Lors de la pige, nommez le sentiment, mais ne pas montrer l'image.

 Vous aurez besoin des annexes 3 et 4 de votre guide d'enseignement.

Vous pouvez faire ces jeux au début et ou à la fin de l'unité comme renforcement et révision.

Pistes d'information :

Chacune des 9 activités vise à développer l'un des résultats d'apprentissage spécifiques contenu dans le programme de santé et préparation pour la vie de Alberta Education. Voir le tableau dans le guide d'enseignement pour plus de détails.

Vous pouvez exploiter ces fiches d'activités selon vos préférences pédagogiques et les adapter selon vos élèves (en grand groupe, équipes, individuel, en ateliers, etc.).

Corrigé des activités :

Activité 1	Réponses variées
Activité 2	Réponses variées (Pour les dessins, se référer à l'annexe 1 : petites images des sentiments.)
Activité 3	1) 1er dessin (joie) 2) 2e dessin (tristesse) 3) 2e dessin (inquiétude) 4) 1er dessin (colère)
Activité 4	Plusieurs réponses sont possibles. Demander aux élèves d'en choisir une. Suggestions de réponses : a) joie b) colère ou tristesse c) tristesse ou inquiétude d) inquiétude ou peur e) déception ou tristesse f) tristesse, inquiétude g) joie, surprise

Activité 5	Réaction physiologique : X sur cœur et le nez (rythme cardiaque et respiration accélèrent) Expression faciale : X sur les yeux, les sourcils et la bouche Réactions physiques : X sur les épaules et les mains (raideurs musculaires)
Activité 6	Réponses variées
Activité 7	1) + 2) + et - 3) + 4) - 5) - 6) +
Activité 8	Réponses variées
Activité 9	Images de haut en bas 1) + 2) - 3) - 4) +

Activité d'enrichissement:

Si des élèves ont terminé, vous pouvez leur donner deux copies des petites images des sentiments (annexe 4). Ils les découpent et font un jeu de mémoire qu'ils pourront jouer en équipe.

Évaluation :

Dans le guide d'enseignement, vous trouverez une section qui contient les évaluations pour chacune des unités.

Choix en matière de relations humaines

Résultat d'apprentissage général : Les élèves acquerront des habiletés en relations humaines axées sur la responsabilité, le respect et la bienveillance.

Amorce : Le casse-tête

Au préalable, photocopier le casse-tête (en annexe 1 de l'unité 2) selon le nombre d'équipes désiré et les découper.
Placer les élèves en équipe de 2 ou plus et leur distribuer un casse-tête. Ils doivent le réaliser ensemble et deviner selon l'image qu'ils vont découvrir le sujet de la nouvelle unité de santé. Le dessin du casse-tête représente deux symboles de la paix reconnus mondialement. Amener les élèves à réfléchir sur les symboles qu'ils connaissent et sur leur signification. Dans ce cas-ci, discuter que les humains recherchent la paix parce que les conflits existent et que pour y arriver, nous devons trouver des moyens de résoudre ces conflits.

Pistes d'information :

L'annexe 2 présente les différentes étapes de résolution de conflits. Elle peut servir de corrigé pour l'activité 2. Vous pouvez également l'utiliser comme affiche dans la classe. Ainsi, les élèves pourront s'y référer tout au long de l'année.

L'annexe 3 peut être utilisée comme renforcement suite à l'activité 1. Il est très important de faire pratiquer au moins une fois les élèves à compléter le tableau, car il fait partie de l'évaluation de l'unité.
Cette fiche pourrait également servir de feuille de réflexion pour les élèves à la suite d'un conflit.

En annexe 5, vous trouverez des définitions des caractéristiques d'un bon ami (fruits de l'amitié). Il s'agit d'une référence pour l'enseignant, mais vous pouvez décider de l'utiliser également avec les élèves.

Corrigé des activités :

Activité 1	Un conflit, c'est un **désaccord** entre deux ou plusieurs **personnes**.
Activité 2	Se référer à l'annexe 2.
Activité 3	amitié
Activité 4	Réponse variée
Activité 5	2 visages joyeux Colorier : Offrir son aide, écouter un ami, inviter un ami à jouer et être poli (e).
Activité 6	Aider = laisser tomber Donner = enlever Partager = garder pour soi
Activité 7	Réponses variées
Activité 8	Réponses variées
Activité 9	Réponses variées √ dans la 2e case

Activité d'enrichissement:

Si des élèves ont terminé, ils peuvent réaliser une plus grande affiche avec les étapes de la résolution de conflits pour l'apposer sur l'un des murs de la classe.

Évaluation :

Dans le guide d'enseignement, vous trouverez une section qui contient l'évaluation pour cette unité.

Choix en matière de relations humaines

Résultat d'apprentissage général : Les élèves acquerront des habiletés en relations humaines axées sur la responsabilité, le respect et la bienveillance.

Amorce : Jeu des cercles de couleur

Se référer à l'annexe 1 du guide pour les explications sur le jeu.

★ Vous aurez besoin de l'annexe 1 de votre guide d'enseignement.

Jeu : Jeu de la coopération

Les élèves se placent en équipe de 2 à 4 joueurs. Ils ont chacun un pion et une grille de jeu. Ils placent leur pion sur la case départ. À tour de rôle, les élèves brassent le dé et avancent sur les cases. Lorsqu'ils arrêtent sur une case où c'est écrit une consigne, ils doivent avancer ou reculer selon le cas. Le gagnant est le premier à arriver sur la case arrivée.

Ce jeu est un enrichissement et peut être utilisé à n'importe quel temps durant l'unité.

Pistes d'information :

Activité 1 : Vous pouvez aider les élèves en leur indiquant de colorier chacune des couleurs dans les petits cercles. Les élèves circulent ensuite dans la classe et demandent à chaque autre élève la couleur de ses yeux. Ils peuvent faire une petite barre sur la ligne de la couleur des yeux correspondante à la page 1 du cahier de l'élève.

À la fin, ils font le décompte et l'inscrivent sur la ligne résultat. À la page 2, ils font un diagramme à bandes avec les résultats de la page 1.

Activité 2 : Même principe que l'activité 1.

Activité 3 : Les élèves font une comparaison avec les résultats obtenus aux activités 1 et 2.

Activité 7 : Les enfants se placent deux par deux. L'élève 1 a besoin de la page 9 de son cahier d'activités. L'élève 2 utilise la feuille (annexe 3 : dessin A) remise par l'enseignant(e). L'élève 2 lit chacune des consignes et l'élève 1 écoute et dessine les éléments sur sa feuille. Ils recommencent ensuite en inversant les rôles et en utilisant le dessin B (en annexe 3).

 Vous aurez besoin de l'annexe 3 de votre guide d'enseignement.

Activité 8 : Les élèves ont chacun leur cahier d'activités à la page 10. Ils commencent le dessin sur leur feuille. Leur indiquer qu'ils peuvent dessiner ce qu'ils veulent. Au signal de l'enseignante, l'élève doit remettre son dessin à un autre élève. Chacun continue le dessin sur la feuille de l'autre et ainsi de suite. Vous pouvez répéter l'expérience 5-6 fois ou selon le déroulement de l'activité. À la fin, l'élève reprend son dessin initial. Le but est d'avoir un dessin collectif et de constater que selon l'effort de chacun le résultat peut être plus ou moins intéressant. Cet exercice peur servir à faire un parallèle sur les efforts, les talents et la contribution de chacun.

Corrigé des activités :

Activité 1	Réponses variées
Activité 2	Réponses variées
Activité 3	Réponses variées
Activité 4	Travailler Encercler l'image

Activité 5	Réponses variées
Activité 6	Réponses variées
Activité 7	Se référer à l'annexe 3.
Activité 8	Réponses variées

Activités d'enrichissement:

Les élèves peuvent jouer au jeu de la coopération.

Ils peuvent également faire un collage collectif qui peut être affiché comme décoration dans la classe. Utiliser un grand papier blanc apposé au mur. Les élèves y ajoutent des dessins et/ou découpures dans des revues pour en faire une grande murale collective.

Évaluation :

Dans le guide d'enseignement, vous trouverez une section qui contient l'évaluation pour cette unité.

Choix en matière de relations humaines

Résultat d'apprentissage général : Les élèves acquerront des habiletés en relations humaines axées sur la responsabilité, le respect et la bienveillance.

Amorce : Jeu de la devinette

Remettre à chaque élève la feuille de l'annexe 1. Ils doivent compléter selon eux : une chose qu'ils aiment, une qu'ils n'aiment pas et la couleur de leur chandail ou chemise (la couleur principale). Leur dire de ne rien écrire sur la ligne sous Qui suis-je? Afficher toutes les feuilles sur un mur. La façon de procéder pour la suite peut être fait selon vos préférences et forces de groupe. Si les élèves se débrouillent un peu en lecture, vous pouvez les faire circuler et ils inscrivent le nom qu'ils pensent sur la ligne. Sinon, lire en grand groupe aux élèves et essayer de deviner tous ensemble.

 Vous aurez besoin de l'annexe 1 de votre guide d'enseignement.

Pistes d'information :

Informations sur l'estime de soi

Elle varie selon les étapes de la vie et selon les domaines de la vie.
Elle peut se développer à tous les âges.
Elle doit être régulièrement réactivée pour se conserver.

Trois niveaux dans l'estime de soi

1) Entendre dire des bonnes choses sur soi ou sur son travail.
2) Se reconnaître soi-même des talents et habiletés.
3) Être suffisamment conscient de ses forces pour accepter de travailler ses difficultés.

Activité 1 : L'estime de soi se développe par la connaissance de soi-même, de ses talents et de ses habiletés. Le cahier **Tout sur moi** en annexe 1 vise à faire découvrir ses divers éléments aux élèves.
Page 2 : les élèves doivent dessiner leur portrait dans le cercle du soleil.
Page 3 : les élèves peuvent découper ou dessiner 3 choses qu'ils aiment et inscrire le mot ou une phrase sur les lignes (ex : chats ou J'aime les chats.) Encourager les élèves à choisir dans 3 catégories différentes comme les animaux, la nourriture, les loisirs, les objets, les sports, etc.
Page 5 : Les élèves doivent dessiner leur famille dans le rectangle.
Page 6 : Les élèves doivent dessiner leur maison dans le rectangle.
Page 7 : Les bulles servent à dessiner un rêve et le futur métier des élèves.
Page 8 : Les enfants ont à dessiner 3 forces et 2 limites. Cet exercice n'est pas évident. Vous pouvez aider les élèves en leur donnant des exemples tirés de l'annexe 3.
Page 9 : Demander aux élèves de dessiner une chose dont ils sont fiers et ce qu'ils aimeraient améliorer dans leur vie (comportement, attitude, défi...).

 Vous aurez besoin des annexes 2 et 3 de votre guide d'enseignement.

Activité 2 : L'estime de soi se construit par l'opinion qu'ont les autres sur nous et par l'estime et l'amour que les autres portent à notre égard. L'activité 2 sert à faire réaliser à l'élève toutes les personnes qui l'estiment et l'aiment. Demander aux élèves de dessiner des personnes chères dans les carrés et d'inscrire leur nom sur les lignes.

Activité 3 : Un concept important dans la construction de l'estime de soi est l'acceptation de ses erreurs et en faire ressortir le positif. Lire aux élèves l'histoire de **L'erreur de Marjorie** en annexe 4. Suite à la lecture, les élèves doivent illustrer dans le rectangle ce qu'il ferait à la place de Marjorie. Cette activité peut engendrer de belles discussions.

 Vous aurez besoin de l'annexe 4 de votre guide d'enseignement.

Activité 4 : Elle va dans le même sens que l'activité 2. Les élèves doivent piger le nom d'un autre élève de la classe. Ils doivent écrire un compliment sur la personne pigée sur le petit parchemin dans le bas de la page 4 du cahier d'activité. Vous pouvez aider les élèves en leur présentant les exemples de compliments présents en annexe 5. Ils découpent le compliment et le remettent à l'élève pigé. Ce dernier peut coller dans le haut de la page 4 de son cahier le compliment reçu.

Activité 5 : L'intelligence émotionnelle est en fait l'intelligence du cœur. Développer l'empathie chez les élèves est un élément essentiel afin de les aider à construire leur intelligence émotionnelle. Dans l'ovale en haut de la feuille, faire dessiner une paire de souliers aux élèves. (Il faut se mettre dans les **souliers** de l'autre.)

Corrigé des activités :

Activité 1	C'est l'**image** que nous avons de **nous-même**. Réponses variées
Activité 2	Réponses variées
Activité 3	Faire une erreur peut être bien ou mal, ce qui importe c'est le fait de reconnaître ses erreurs. Oui nous avons le droit de faire des erreurs. Marjorie peut se sentir heureuse, fière et soulagée. Oui c'est positif de reconnaître ses erreurs.
Activité 4	Réponses variées
Activité 5	Faculté de **comprendre** une personne et de se préoccuper de ce qu'elle **ressent**. Dessin de souliers dans l'ovale. Mots = bulle de droite en haut Gestes = bulle du bas Façon d'être = bulle de gauche en haut

Activité d'enrichissement:

Les élèves qui ont terminé peuvent écrire et illustrer un petit livre sur eux-mêmes. Les 10 choses que j'aime et je n'aime pas
J'aime… Je n'aime pas… et illustrer chacune des phrases. Ils pourront ensuite en faire la lecture aux élèves de la classe et ainsi apprendre à mieux connaître les autres et soi-même.

Évaluation :

Dans le guide d'enseignement, vous trouverez une section qui contient l'évaluation pour cette unité.

Choix en matière d'apprentissage pour la vie
Résultat d'apprentissage général : Les élèves utiliseront diverses ressources afin d'explorer les rôles qu'ils seront appelés à jouer dans la vie, ainsi que les défis et les responsabilités qui s'y rattachent.

Amorce : Le jeu de l'intrus

Donnez une la feuille du jeu pour chacun des élèves. Leur demander de trouver les lettres qui ne sont pas des consonnes. Après l'exercice, demandez à 2 élèves d'expliquer la façon dont ils ont procédé pour réaliser la tâche. Discuter qu'il existe différentes stratégies afin de résoudre un problème ou réaliser des tâches. Faire un parallèle avec le fait que nous n'apprenons pas tous de la même façon et qu'il existe plusieurs stratégies pour apprendre.


Vous aurez besoin de l'annexe 1 de votre guide d'enseignement.

Pistes d'information :

Activité 1 : Le but est d'amener les élèves à comprendre l'importance de devenir de plus en plus autonome.

Activité 2 : Lire aux élèves l'histoire du gâteau de grand-maman en annexe 2. Ensuite, revoir avec eux les phrases tirées de l'histoire et leur indiquer qu'ils doivent faire un dessin du sens utilisé par les personnages. Suggestions de dessins : vue = œil, ouïe = oreille,
odorat = nez, toucher = main et goûter = bouche.


Vous aurez besoin de l'annexe 2 de votre guide d'enseignement.
Activité 3 : Donnez aux élèves une copie de l'annexe 3. Les élèves doivent découper les images et les associer à l'intelligence correspondante.

Vous aurez besoin de l'annexe 3 de votre guide d'enseignement.

Activité 4 : Lire aux élèves les petites définitions des intelligences multiples en annexe 4 une à la fois. Demandez aux enfants de colorier un coeur après la lecture selon s'ils ressemblent un peu, moyennement ou beaucoup à le description lue.



Vous aurez besoin de l'annexe 3 de votre guide d'enseignement.

Activité 5 : Faire prendre conscience aux élèves qu'il n'est pas toujours facile de prendre des décisions et de choisir la bonne.

Activité 6 : Cette activité propose un modèle pour permettre aux élèves d'être plus outillés afin de prendre des décisions.

Activité 7 : Cette dernière activité peut être difficile pour les élèves. Il serait intéressant de modeler l'exercice en groupe soit avec l'exemple du haut de la page 8 et peut-être aussi avec d'autres exemples.

<u>Corrigé des activités</u> :

Activité 1	Réponses variées
Activité 2	1) oeil (vue) 2) nez (odorat) 3) oreille (ouïe) 4) main (toucher) 5) œil (vue) 6) bouche (goûter)
Activité 3	Intelligence linguistique = livre Intelligence logico-mathématique = fille qui jongle avec les chiffres Intelligence spatiale = casse-tête Intelligence kinesthésique = garçon en bicyclette Intelligence musicale = notes de musique

	Intelligence interpersonnelle = enseignante avec ses élèves Intelligence intrapersonnelle = garçon qui réfléchit Intelligence naturaliste = fille qui cueille des fleurs
Activité 4	Réponses variées
Activité 5	Réponses variées
Activité 6	Réponses variées
Activité 7	Réponses variées

Activité d'enrichissement:

Cette unité se prête bien à la réalisation d'un projet personnel pour les élèves avancés ou en complément. L'élève choisit un projet à son choix. Exemple : écrire un petit livre informatif sur les éléphants. Il doit déterminer son but, les moyens qu'il va prendre pour réaliser la tâche, les étapes, le matériel, l'échéancier… et ce de façon autonome le plus possible. Il est à noter qu'en première année, les élèves auront sûrement besoin d'un modèle de canevas adapté au niveau afin de pouvoir réaliser ce projet.

Évaluation :

Dans le guide d'enseignement, vous trouverez une section qui contient l'évaluation pour cette unité.

Unité 6 : Les rôles de la vie et le bénévolat

Choix en matière d'apprentissage pour la vie
Résultat d'apprentissage général : Les élèves utiliseront diverses ressources afin d'explorer les rôles qu'ils seront appelés à jouer dans la vie, ainsi que les défis et les responsabilités qui s'y rattachent.

Amorce : Le mot mystère

Les élèves doivent colorier les lettres c-d-f-g-h-k-m-p-x afin de découvrir le mot bénévolat qui est le thème de l'unité 6.

 Vous aurez besoin de l'annexe 1 de votre guide d'enseignement.

Pistes d'information :

Activité 1 : Pour la deuxième partie de l'activité 2, il faudra sûrement guider les élèves, car la notion d'argent et de salaire n'est pas facile à cet âge.

Activité 2 : À cette activité, il faut bien démontrer aux élèves la différence entre un acte de gentillesse et de générosité et des actions de bénévolat. Le bénévolat implique un certain investissement de la part d'une personne. Pour les organismes de bénévolat, ils peuvent varier d'une région à l'autre. À vous de faire une petite recherche afin d'en trouver qui sont en action dans votre communauté.

Activité 3 : Suggestions de bénévolat à l'école : nettoyage des déchets dans la cour d'école, lecture à d'autres élèves de l'école…

Activité 4 : Suggestions de bénévolat dans la communauté : campagne de financement pour donner aux familles démunies, fabrication de cadeaux avec des matériaux recyclés pour les enfants démunis, envoyer des cartes et visiter des personnes malades…

Corrigé des activités :

Activité 1	Définition 1 Colorié en rouge : policier, brigadier et médecin Colorié en bleu : parents Colorié en vert : pompier/pompier volontaire
Activité 2	Bénévolat : Phrases 2 et 5 Réponses variées
Activité 3	Réponses variées
Activité 4	Réponses variées

Activités d'enrichissement:

Dans un esprit de solidarité, les enfants pourraient trouver un acte à accomplir dans l'école. Ils pourraient par exemple parrainer un autre enfant plus jeune de l'école et s'engager à jouer avec lui à une récréation, l'aider à s'habiller avant de sortir dehors, etc. Ils pourraient aussi fabriquer des affiches pour mettre dans l'école avec des slogans de solidarité afin de faire circuler cet esprit de partage et de bénévolat.

Évaluation :

Dans le guide d'enseignement, vous trouverez une section qui contient l'évaluation pour cette unité.

Choix en matière de bien-être

Résultat d'apprentissage général : Les élèves feront des choix responsables et informés portant sur leur santé, leur sécurité personnelle et celles d'autrui.

Amorce : Quiz sur l'alimentation

Les élèves pourront découvrir par ce petit jeu qu'ils ne connaissent pas toutes les réponses et qu'ils pourraient en apprendre davantage sur le thème de l'alimentation.

★ Vous aurez besoin de l'annexe 1 de votre guide d'enseignement.

Les jeux :

1er jeu : Le mot mystère

Les élèves doivent colorier tous les mots de la liste afin de trouver les lettres restantes qui forment le mot aliment.

★ Vous aurez besoin de l'annexe 2 de votre guide d'enseignement.

2e jeu : Le message caché

Les élèves doivent utiliser le code dans le bas de la pomme et remplacer les chiffres par des lettres pour compléter le message.
Le message est :
Voici les règles d'or d'un mode de vie sain.
Mange des fruits et des légumes chaque jour.
Bois de l'eau.
Fais de l'exercice.
Couche-toi tôt.
Lave-toi les mains souvent.

 Vous aurez besoin de l'annexe 3 de votre guide d'enseignement.

Pistes d'information :

Activité 1 : Cet exercice permet à l'élève de faire un petit bilan de son mode de vie.

Activité 2 : Les élèves doivent découper les bulles pointillées de la 2e page de l'activité 2 et les coller à leur choix dans les ovales de la première page. Ils doivent ensuite faire un dessin qui correspond à chacune des phrases.

Activité 3 : Les images de l'annexe 4 sont utilisées pour réaliser cet exercice. Les élèves doivent choisir parmi les aliments suggérés des choix qui sont bons pour leur santé. Indiquez aux élèves qu'ils doivent mettre un repas principal, des collations et une boisson. Expliquez aux élèves qu'il existe de meilleurs choix que d'autres.

 Vous aurez besoin de l'annexe 4 de votre guide d'enseignement.

Activité 4 : Distribuez aux enfants les images de l'annexe 5. Ils doivent classer les images dans la bonne catégorie. Certains aliments peuvent poser problème (sandwich et spaghetti à la viande), car ils se retrouvent dans plus d'une catégorie. Donnez le choix aux élèves. Le hamburger se retrouve dans la catégorie autre à cause de sa teneur élevée en gras.

 Vous aurez besoin de l'annexe 5 de votre guide d'enseignement.

Activité 5 : Exemple de conséquences d'une mauvaise alimentation : prise de poids, mauvaise santé, fatigue, manque de concentration et d'énergie…

Corrigé des activités :

Activité 1	Réponses variées
Activité 2	Les dessins peuvent varier. S'assurer que les dessins faits par les élèves correspondent aux étiquettes collées.
Activité 3	Réponses variées Les choix moins santé sont : le muffin, la crème glacée, le hamburger, les frites, le biscuit, la barre de chocolat, les bonbons, les chips, le pogo et la pointe de tarte.
Activité 4	**Les fruits et les légumes :** les carottes, les cerises, le brocoli, les bananes, le jus de fraise, l'ananas, l'orange, la pomme, le kiwi et la fraise **Les produits céréaliers :** le riz, le muffin, la barre granola, les spaghettis, le pain et le croissant **Les produits laitiers :** le yogourt, le fromage, la crème glacée et lait **Les viandes et substituts :** le poulet **Les autres :** le hamburger, les frites, le chocolat, les bonbons, les chips, le pogo et la tarte Le sandwich peut être placé dans diverses catégories au choix de l'élève. Le spaghetti peut également faire partie de 2 catégories soit les produits céréaliers ou les viandes. p.7 légumes, céréaliers, laitiers, viandes modération, les autres

Activité 5	Réponses variées santé concentrer énergie mieux, peau

Activités d'enrichissement:

Le mot mystère et le message caché peuvent servir d'activités d'enrichissement. L'enseignant(e) pourrait également préparer une recette santé avec les élèves. Les enfants pourraient aussi réaliser des affiches des groupes alimentaires en collant des images découpées provenant de circulaires d'épicerie.

Évaluation :

Dans le guide d'enseignement, vous trouverez une section qui contient l'évaluation pour cette unité.

Choix en matière de bien-être

Résultat d'apprentissage général : Les élèves feront des choix responsables et informés portant sur leur santé, leur sécurité personnelle et celles d'autrui.

Amorce : Jeu de la chasse aux lettres

Il y a différentes façons de faire cette activité selon le nombre d'élèves. Vous pouvez le faire en grand groupe ou vous pouvez placer les élèves en équipe de 4. Il faut photocopier les lettres de l'annexe 1 sur du papier de différentes couleurs selon le nombre d'équipes. Découper les lettres et les placer dans le gymnase ou dans la classe. Les élèves doivent retrouver toutes les lettres de leur couleur et essayer de reformer les 2 mots (activités physiques). Ainsi, les élèves pourront découvrir le thème de cette nouvelle unité.

 Vous aurez besoin de l'annexe 1 de votre guide d'enseignement.

Les jeux :

1er jeu : Jeu des stations

Placer les différentes affiches de l'annexe 3 sur le sol du gymnase ou d'un grand espace. Les élèves doivent circuler et faire 15 répétitions de chaque mouvement sur l'affiche. Le jeu peut servir de réchauffement en grand groupe où l'enseignant(e) montre l'affiche et les élèves font les mouvements.

 Vous aurez besoin de l'annexe 3 de votre guide d'enseignement.

2e jeu : Jeu des bienfaits

Vous retrouverez en annexe 5, quatre feuilles représentant des bienfaits de l'activité physique sous forme de casse-tête. Vous pouvez former quatre équipes avec vos élèves. Disposez les morceaux pour chaque équipe selon le jeu choisi. Vous pouvez faire une chasse aux trésors, une course à obstacles ou une course à relais pour récupérer les morceaux. La première équipe qui fait son casse-tête et essaie de lire la phrase gagne.

 Vous aurez besoin de l'annexe 5 de votre guide d'enseignement.

Le passeport santé :

Ce passeport peut se faire en classe, mais il serait très intéressant d'impliquer les parents lors de la réalisation de cette activité. Vous pouvez demander aux élèves d'en compléter une partie avec leurs parents à la maison. Il faut utiliser les deux feuilles recto verso de l'annexe 4 et les plier et agrafer afin de faire un petit cahier pour les élèves.
Page 1 : Ma pratique régulière d'activités physiques à l'école

Page 2 : Ma pratique régulière d'activités physiques à la maison
Cette page se prête bien à compléter en devoir à la maison avec les parents.

Page 3 : Ma condition physique
Vous aurez besoin d'un chronomètre pour cette activité afin d'aider les élèves à inscrire le temps dans leur page. Vous pouvez faire cet exercice en deux fois. La première fois, les élèves font le premier essai et lors du deuxième cours, les élèves réalisent le deuxième essai.

Page 4 : Mes défis # 1
Les élèves doivent remplir les activités qu'ils font durant une semaine. L'activité physique peut être réalisée à l'école et à la maison. Cette section du passeport pourrait également être complétée à la maison.

Page 5 : Mes défis # 2

Le deuxième défi se réalise en classe ou au gymnase en 2 à 4 semaines. Il est important de laisser un certain temps entre les essais afin de voir si les élèves ont amélioré leur condition physique. Vous pouvez répéter les exercices 2 fois par semaine pour un total de 2 semaines ou 1 fois par semaine pour un total de 4 semaines. Vous aurez besoin d'une montre ou d'un chronomètre pour calculer la minute pour chaque exercice. Les élèves ont une minute pour faire le plus de sauts papillon possible. Ils doivent ensuite inscrire le nombre dans leur passeport. On continue ensuite avec les exercices 2 et 3.

 Vous aurez besoin de l'annexe 4 de votre guide d'enseignement.

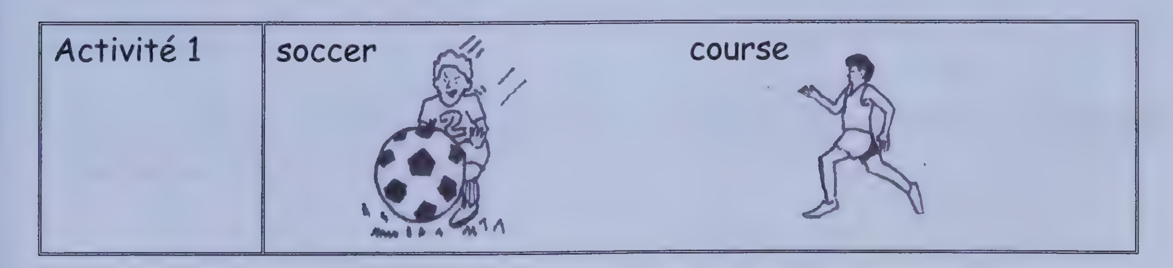
Pistes d'information :

Activité 2 : Il pourrait être intéressant d'amener des livres afin de faire découvrir de nouveaux sports aux élèves comme le water-polo ou d'autres disciplines comme l'haltérophilie, le lancer du javelot, etc. On peut très bien faire un parallèle avec les jeux olympiques.

Activité 3 : Les élèves doivent découper les images de l'annexe 2 et les coller dans la page d'activités.

 Vous aurez besoin de l'annexe 2 de votre guide d'enseignement.

Corrigé des activités :



Activité 1	soccer course

	baignade patinage glissade
Activité 2	Réponses variées
Activité 3	Cœur Poumons Corps Eau Fatigué
Activité 4	Réponses variées
Activité 5	Diminue le risque de certaines maladies. Aide à la concentration. Diminue le stress.

Activité d'enrichissement:

Vous pouvez organiser des minis olympiques avec les élèves.

Évaluation :

Dans le guide d'enseignement, vous trouverez une section qui contient l'évaluation pour cette unité.

Choix en matière de bien-être

Résultat d'apprentissage général : Les élèves feront des choix responsables et informés portant sur leur santé, leur sécurité personnelle et celles d'autrui.

Amorce : Jeu des microbes

Cachez les microbes de l'annexe 1 dans la classe. Les élèves doivent retrouver les images sous la forme d'une chasse aux trésors. Ils ont ensuite à devenir ce dont il s'agit. Le but est de faire un parallèle entre les microbes et l'hygiène.

★ Vous aurez besoin de l'annexe 1 de votre guide d'enseignement.

Jeu : Quiz sur l'hygiène dentaire

Avant l'activité 4, vous pouvez faire avec les élèves le petit quiz de l'annexe 3 afin de vérifier leurs connaissances sur l'hygiène dentaire.

★ Vous aurez besoin de l'annexe 3 de votre guide d'enseignement.

Pistes d'information :

Activité 2 : Pour la deuxième partie de l'activité, le but est de faire prendre conscience aux élèves que les microbes peuvent se retrouver partout et qu'il faut nettoyer régulièrement les objets et avoir une bonne hygiène pour en éliminer le plus possible.

Activité 3 : Les élèves doivent découper les images de l'annexe 2 et les coller aux bons endroits sur la page de l'activité 3. La correction peut se faire avec l'annexe 6.


Vous aurez besoin des annexes 2 et 6 de votre guide d'enseignement.

Activité 5 : L'ordre des étapes 3 à 6 peut varier.

Activité 6 : Dans l'activité 6, les élèves doivent apporter une photo d'eux lorsqu'ils étaient petits et la coller à gauche. À droite, ils mettent une photo d'eux actuellement. Les enfants qui n'ont pas de photos pourraient tout aussi bien se dessiner.

Activité 7 : Les élèves doivent découper les phrases de l'annexe 5 et les coller sur la ligne entre les diverses années.


Vous aurez besoin de l'annexe 5 de votre guide d'enseignement.

<u>Corrigé des activités</u> :

Activité 1	Ensemble des **soins** du **corps** et des **habitudes** de vie ayant pour but de conserver une bonne **santé**. Pour détruire les microbes et rester en bonne santé.
Activité 2	Vrai Vrai Faux Vrai Toutes les réponses.
Activité 3	
Activité 4	1) a 2) b 3) b 4) b

Activité 5	De haut en bas : 1-8-3-6-5-4-7-2
Activité 6	Réponses variées
Activité 7	naissance-1 an : J'ai mes premières dents. 1 an-2 ans : Je fais mes premiers pas. 2 ans-3 ans : 3 ans-4 ans : Je dis plusieurs mots. Je sais faire du vélo. 4 ans-5 ans : Je mesure plus d'un mètre. 6 ans-7 ans : Je sais lire.
Activité 8	Réponses variées

Activité d'enrichissement:

Les élèves peuvent réaliser une affiche pour les étapes du lavage des mains et les coller dans les salles de bain de l'école.

Évaluation :

Dans le guide d'enseignement, vous trouverez une section qui contient l'évaluation pour cette unité.

Choix en matière de bien-être

Résultat d'apprentissage général : Les élèves feront des choix responsables et informés portant sur leur santé, leur sécurité personnelle et celles d'autrui.

Amorce : Jeu des mimes

Placer les mimes dans une enveloppe. Un élève volontaire doit piger une image et mimer le métier devant les autres élèves pour qu'ils le devinent. Amener les élèves à réaliser que ces métiers servent à préserver notre sécurité.

★ Vous aurez besoin de l'annexe 1 de votre guide d'enseignement.

Jeu : Jeu de la sécurité

Les élèves se placent en équipe et peuvent jouer au jeu de l'annexe 2. Ils auront besoin de pions et d'un dé.

★ Vous aurez besoin de l'annexe 2 de votre guide d'enseignement.

Pistes d'information :

Activité 2 : Pour les symboles dans le bas de la page, plus la forme a des angles, plus le niveau de risque augmente.

Activité 4 : Si vous souhaitez faciliter l'exercice, indiquer aux élèves le nombre d'éléments à trouver.

Activité 5 : Même chose que l'activité 4.

Activité 6 : Les élèves doivent choisir entre les deux images celle qui n'est pas sécuritaire.

Activité 8 : Il est important que les élèves comprennent la différence entre une urgence qui nécessite l'appel des services du 9-1-1 et celle qui se règle avec l'aide d'un adulte. Les élèves doivent aussi réaliser que le 9-1-1 sert à rejoindre les services d'incendie, d'ambulance et de la police.

Activité 9 : Les élèves doivent découper les images de l'annexe 3 et les coller aux bons endroits de la page d'activités.

Vous aurez besoin de l'annexe 3 de votre guide d'enseignement.

Activité 10 : Pour cette activité, écrivez les réponses au tableau et demandez aux élèves de les retrouver dans la grille des mots croisés.

<u>Corrigé des activités</u> :

Activité 1	allumettes, ciseaux, épingle, couteau, canne de conserve
Activité 2	poison, inflammable corrosif, explosif attention, mise en garde danger

Activité 3	Ne pas boire ou manger des produits qui ont une étiquette « danger » . Ne pas jouer avec des produits ménagers. Dire à un adulte si tu trouves une substance dangereuse. Appeler le 9-1-1 si une personne a été empoisonnée.
Activité 4	Verre cassé sur le sol. Les jouets qui traînent au sol. Les chandelles allumées sans surveillance. L'eau sur le sol. Les couteaux sur les comptoirs. La marmite qui bout avec la poignée vers l'extérieur. La serviette près des éléments de la cuisinière. Les portes des armoires non barrées.
Activité 5	Le monsieur inconnu qui offre des bonbons. L'enfant en patins à roues alignées qui ne porte pas de casque et d'éléments de protection. La personne assise dans l'auto sur le rebord de la fenêtre. Le garçon qui prend son ballon dans la rue alors qu'une voiture arrive. Les 2 enfants sur un même vélo et sans protection.
Activité 6	Image droite : le garçon dans le canot sans veste de sécurité Image droite : l'enfant qui saute sur les autres enfants Image droite : la fille qui court
Activité 7	Réponses variées Oui

Activité 8	9-1-1 Ton papa est tombé du toit et il ne peut plus bouger. Il y a le feu à ta maison. Tes voisins sont absents et quelqu'un entre dans leur maison.
Activité 9	pompier policier médecin enseignant parents brigadier
Activité 10	Horizontal 1) d'évacuation 2) rencontre 3) vies Vertical 1) plan 2) mois 3) jouer
Activité 11	Réponses variées
Activité 12	1 : demander à la personne de s'asseoir ou s'allonger 2 : nettoyer la coupure 3 : poser un bandage Mettre de l'eau froide sur la brûlure.

Activités d'enrichissement:

Le jeu de la sécurité peut servir d'activité d'enrichissement. Vous pouvez également inviter un policier, un pompier ou une autre personne travaillant dans le domaine de la sécurité dans la classe. Une visite dans un poste de pompiers ou de police pourrait être organisée pour les élèves.

Évaluation :

Dans le guide d'enseignement, vous trouverez une section qui contient l'évaluation pour cette unité.

Unité 1 : Les sentiments

Tableau des résultats d'apprentissage spécifiques selon les activités

Résultats d'apprentissage spécifiques	Activités
R-1.1 Les élèves vont reconnaître et démontrer diverses façons d'exprimer leurs sentiments.	Activités 1-2-3-4
R-1.2 Les élèves vont identifier les réactions physiologiques découlant des sentiments.	Activité 5
R-1.3 Les élèves vont comparer et contraster la communication non verbale positive et négative de même que les sentiments connexes.	Activités 6-7-8
R-1.4 Les élèves vont déterminer des sentiments positifs et des sentiments négatifs attribuables au stress ou au changement.	Activité 9

Unité 2 : La résolution de conflits

Tableau des résultats d'apprentissage spécifiques selon les activités

Résultats d'apprentissage spécifiques	Activités
R-1.5 Les élèves vont identifier les caractéristiques d'un bon ami.	Activités 3 à 9
R-1.6 Les élèves vont examiner en quoi les attitudes et les comportements personnels peuvent influencer les sentiments et les actes d'autrui.	Activités 4 à 9
R-1.7 Les élèves vont démontrer des façons simples de résoudre les conflits, avec peu d'aide d'un adulte.	Activités 1 et 2

Unité 3 : La coopération

Tableau des résultats d'apprentissage spécifiques selon les activités

Résultats d'apprentissage spécifiques	Activités
R-1.8 Les élèves vont travailler en collaboration avec un partenaire.	Activités 4 à 8
R-1.9 Les élèves vont reconnaître et accepter les différences individuelles au sein de groupes.	Activités 1-2-3

Unité 4 : L'estime de soi et l'intelligence émotionnelle

Tableau des résultats d'apprentissage spécifiques selon les activités

Résultats d'apprentissage spécifiques	Activités
V-1.5 Les élèves vont reconnaître leurs propres champs d'intérêt, forces et habiletés.	Activités 1 à 5

Unité 5 : Les stratégies d'apprentissage

Tableau des résultats d'apprentissage spécifiques selon les activités

Résultats d'apprentissage spécifiques	Activités
V-1.1 Les élèves vont faire preuve d'indépendance lorsqu'ils effectuent des tâches et des activités.	Activité 1
V-1.2 Les élèves vont explorer diverses manières d'apprendre et de connaître de nouvelles choses.	Activités 2-3-4
V-1.3 Les élèves vont cerner les étapes du processus de prise de décisions relativement à un enjeu propre à leur groupe d'âge.	Activités 5-6
V-1.4 Les élèves vont définir ce qu'est un objectif et reconnaître que le fait d'établir des objectifs aide à accomplir des tâches.	Activité 7

Unité 6 : Les rôles de la vie et le bénévolat

Tableau des résultats d'apprentissage spécifiques selon les activités

Résultats d'apprentissage spécifiques	Activités
V-1.6 Les élèves vont montrer qu'ils sont conscients des manières dont les gens s'acquittent de leurs responsabilités au sein de la communauté, qu'il s'agisse de travail rémunéré ou non.	Activités 1-2
V-1.7 Les élèves vont décrire des manières dont les gens se portent bénévoles à l'école et dans la communauté.	Activité 2-3-4
V-1.8 Les élèves vont choisir des tâches de bénévolat à faire en classe et s'en acquitter.	Activités 3-4

Unité 7 : L'alimentation

Tableau des résultats d'apprentissage spécifiques selon les activités

Résultats d'apprentissage spécifiques	Activités
B-1.5 Les élèves vont reconnaître l'importance des choix fondamentaux, sains et nutritifs pour le bien-être personnel.	Activités 1 à 5

Unité 8 : L'activité physique

Tableau des résultats d'apprentissage spécifiques selon les activités

Résultats d'apprentissage spécifiques	Activités
B-1.1 Les élèves vont décrire les bienfaits de l'activité physique sur la santé.	Activités 4 et 5

Unité 9 : L'hygiène et les changements

Tableau des résultats d'apprentissage spécifiques selon les activités

Résultats d'apprentissage spécifiques	Activités
B-1.2 Les élèves vont faire preuve de bonnes habitudes en matière d'hygiène et de soins de santé.	Activités 1-2-3-4
B-1.3 Les élèves vont cerner les changements physiques spécifiques qui se produisent à la petite enfance.	Activités 5-6
B-1.4 Les élèves vont identifier les caractéristiques physiques qui font en sorte qu'ils sont à la fois semblables aux autres et différents des autres.	Activités 7-8

Unité 10 : La sécurité et les premiers soins

Tableau des résultats d'apprentissage spécifiques selon les activités

Résultats d'apprentissage spécifiques	Activités
B-1.6 Les élèves vont déterminer les façons responsables et sûres d'utiliser divers produits se trouvant dans la maison, dans le garage ou ailleurs.	Activités 1-2-3
B-1.7 Les élèves vont décrire les mesures à prendre dans des situations non sécuritaires ou d'exploitation.	Activités 10-11
B- 1.8 Les élèves vont déterminer la raison d'être des règles de sécurité qui existent à la maison et à l'école et les mettre en pratique.	Activités 4-6-7
B- 1.9 Les élèves vont décrire des comportements sécuritaires lorsqu'ils se trouvent dans les rues de leur communauté puis mettre ces comportements en pratique.	Activités 5-7
B-1.10 Les élèves vont reconnaître les personnes capables de les aider dans leur communauté et déterminer comment obtenir leur aide.	Activités 8-9

Les évaluations des unités



Nom:______________________________

Évaluation unité 1 : Les sentiments

1. Dessine le sentiment selon la situation.

Je me sens quand maman me raconte une histoire avant d'aller me coucher.

Je me sens quand mon ami ne m'invite pas à son anniversaire.

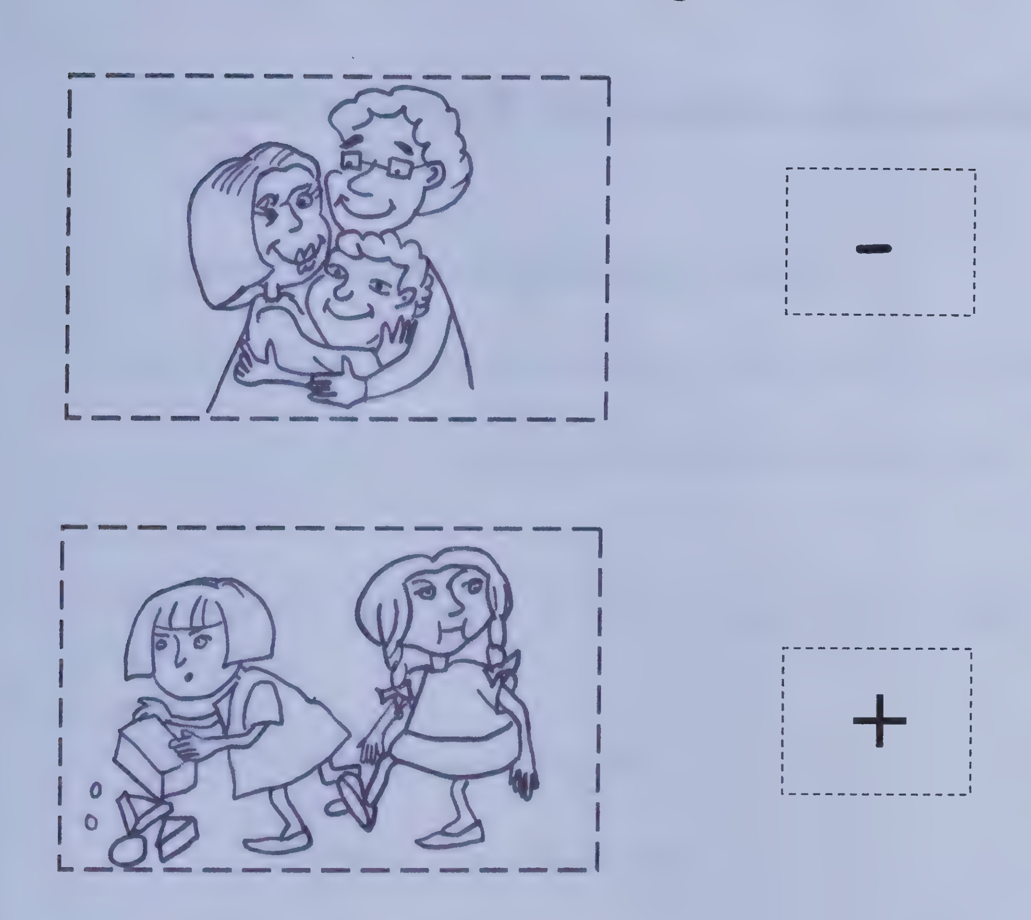
2. Dessine ce que tu pourrais faire pour exprimer ta colère de façon positive.

3. Colorie les parties du corps qui réagissent lorsque tu es en colère.



4. Dessine une situation de stress négatif que tu as vécue.

5. Relie le dessin avec le bon signe.



Bon succès!

Ton résultat :_______



Nom: ______________________________

Évaluation unité 2 : La résolution de conflits

Encercle la bonne définition d'un conflit.

1. Un **conflit** est un désaccord entre deux ou plusieurs personnes.

2. Un **conflit**, c'est lorsque tu n'es pas gentil avec un ou une camarade de classe.

Replace en ordre de 1 à 5 les étapes de la résolution de conflits.

_______ Nous appliquons la solution.

_______ J'explique mon point de vue.

_______ Je me calme.

_______ J'écoute le point de vue de l'autre.

_______ Nous trouvons une solution.

Complète le tableau en illustrant un exemple de conflit de ton choix.

1. Dessine le conflit.	2. Réfléchis. Trouve 3 actions que tu pourrais faire pour résoudre le conflit. Dessine-les.	3. Pour chaque action coche la ou les bonnes cases.			4. Choisis une action. Dessine un ♡ à côté de la solution choisie.
		Cette action est juste pour toi.	Cette action est juste pour l'autre.	Cette action résoudra le conflit.	
	Action 1				
	Action 2				
	Action 3				



Fais un **X** à côté du bon exemple pour chacune des caractéristiques d'un bon ami.

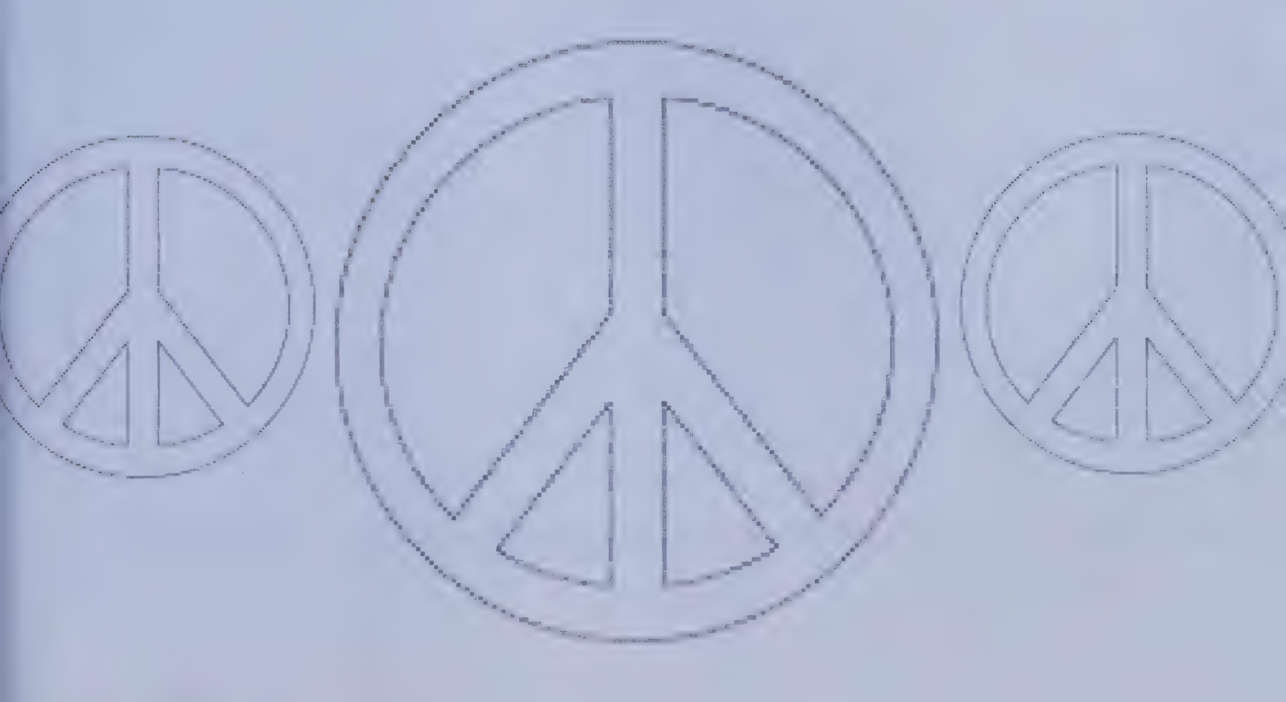
1. Gentillesse	☼ J'invite un(e) ami(e) qui est seul(e) à venir jouer avec moi.	
	♡ Je m'intéresse aux gens d'un autre pays.	
2. Générosité	☼ Je prête un crayon à un(e) camarade de classe.	
	♡ Je dis la vérité à mon professeur.	
3. Respect	☼ Je partage ma collation avec un(e) ami(e) qui a oublié la sienne.	
	♡ Je fais attention au matériel de l'école.	
4. Honnêteté	☼ J'avoue à maman que c'est moi qui a cassé son beau vase.	
	♡ Je donne du lait à un petit chat que j'ai trouvé dans la rue.	

5. Tolérance	☼Je souris à une personne handicapée dans la rue.	
	♡J'aide mes parents à faire la vaisselle.	

Bon succès!

Ton résultat :________

Si tu as terminé, colorie le symbole de la paix.



Nom: ______________________________

Évaluation unité 3 : La coopération

1. Encercle la bonne définition.

a) Coopérer, c'est travailler avec d'autres personnes.
b) Coopérer, c'est ressentir ce que l'autre ressent.
c) Coopérer, c'est donner quelque chose à l'autre.

2. Dessine un exemple de coopération à l'école et à la maison.

à la maison	à l'école

3. Fais un X dans le ☐ lorsqu'il s'agit d'une règle afin de bien coopérer.

☐ 1) J'écoute mes partenaires.

☐ 2) Je partage ma collation.

☐ 3) Je joue avec mon ami(e).

☐ 4) Je participe dans mon équipe.

4. Choisis un(e) ami(e).

Colorie une différence que tu as avec cette personne et une ressemblance.

Différence	Ressemblance

5. Écris la lettre **A** dans le carré lorsque c'est un avantage d'accepter les autres avec leurs différences et un **I** lorsque c'est un inconvénient.

1) Lorsque l'on accepte les autres comme ils sont, nous vivons davantage en harmonie. ☐

2) Il peut être difficile de s'entendre avec quelqu'un qui est très différent de nous. Cela demande des efforts. ☐

3) Les différences de chacun nous ouvrent à apprendre de nouvelles choses. ☐

4) La tolérance aide chacun à se sentir accepté. ☐

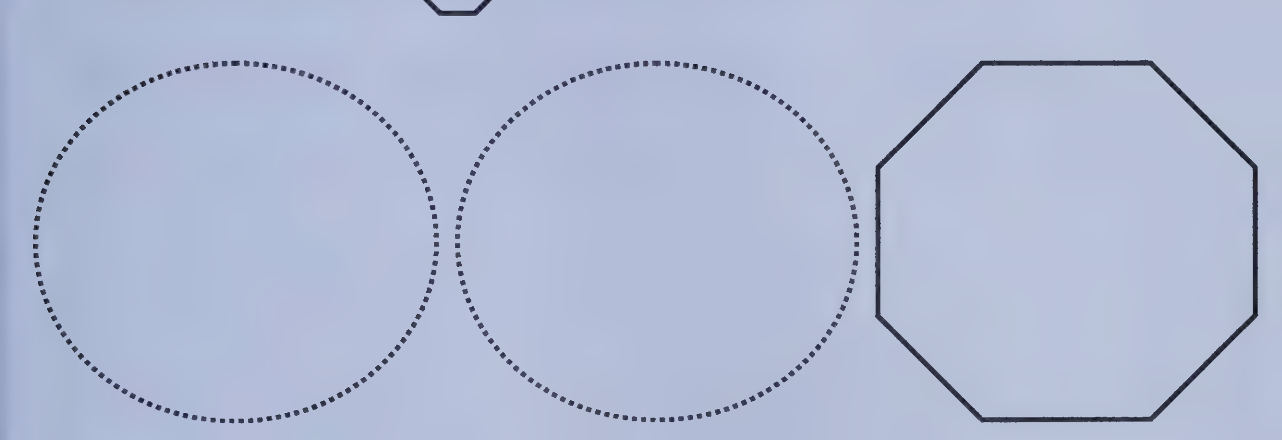
Bon succès!

Ton résultat :________

Nom: ______________________________

Évaluation unité 4 : L'estime de soi et l'intelligence émotionnelle

1. Dessine 2 forces que tu possèdes dans les ◌ et 1 limite dans le ⯃.



2. Dessine une chose qui te rend fier/fière de toi dans laquelle tu es bon/bonne.

3. Pourquoi est-il important d'accepter ses erreurs? Encercle 2 raisons.

1) Les erreurs nous aident à nous améliorer.

2) Les erreurs nous aident à nous sentir heureux.

3) Les erreurs nous aident à mieux nous connaître.

4) Les erreurs nous aident à devenir gentil.

4. Illustre une façon de démontrer de l'empathie.

Bon succès!

Ton résultat :______



Nom: ______________________________

Évaluation unité 5 : les stratégies d'apprentissage

1. Qu'est-ce que veut dire être autonome?

a) Être autonome, c'est faire des activités de grandes personnes.

b) Être autonome, c'est être capable de faire les choses seul(e).

c) Être autonome, c'est faire ce que papa et maman demandent.

2. Indique par un dessin, lequel des sens t'est utile lorsque tu apprends ces nouvelles choses.

1) Je comprends une histoire que mon professeur me lit. ☐

2) Je peux reconnaître la différence entre la lettre a et e. ☐

3) Je reconnais de quel animal il s'agit par son cri. ☐

3. Indique dans le ◯ la lettre de la définition qui correspond à l'intelligence.

a) Les personnes qui ont cette intelligence aiment beaucoup bouger.

b) Les personnes qui ont cette intelligence éprouve un grand plaisir à faire ou écouter de la musique.

c) Les personnes qui ont cette intelligence aiment réfléchir et ont une bonne connaissance de leurs forces et de leurs faiblesses.

◯ Intelligence intrapersonnelle

◯ Intelligence musicale

◯ Intelligence kinesthésique

4. Encercle les conditions d'une bonne prise de décision.

a) La décision est respectueuse pour moi et pour les autres.

b) La décision est juste pour moi.

c) La décision est respectueuse pour les autres.

Bon succès!

Ton résultat :_________

Nom:________________________________

Évaluation unité 6 : Les rôles de la vie et le bénévolat

1. Illustre un exemple de personne qui reçoit un salaire pour son travail et une autre qui le fait bénévolement.

travail avec salaire

travail bénévole

2. Illustre un exemple de bénévolat qu'un enfant peut faire.

3. Encercle ce qui pourrait être une conséquence positive de faire du bénévolat.

a) Tu te sens fier/fière d'avoir aidé.

b) Tu es content/contente d'avoir gagné de l'argent.

c) Tu es content/contente d'avoir partagé tes choses.

4. Encercle un organisme qui fait du bénévolat.

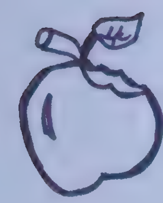
a) Blanche Neige et les sept nains

b) Centraide

c) Les enfants de la paix

Bon succès!

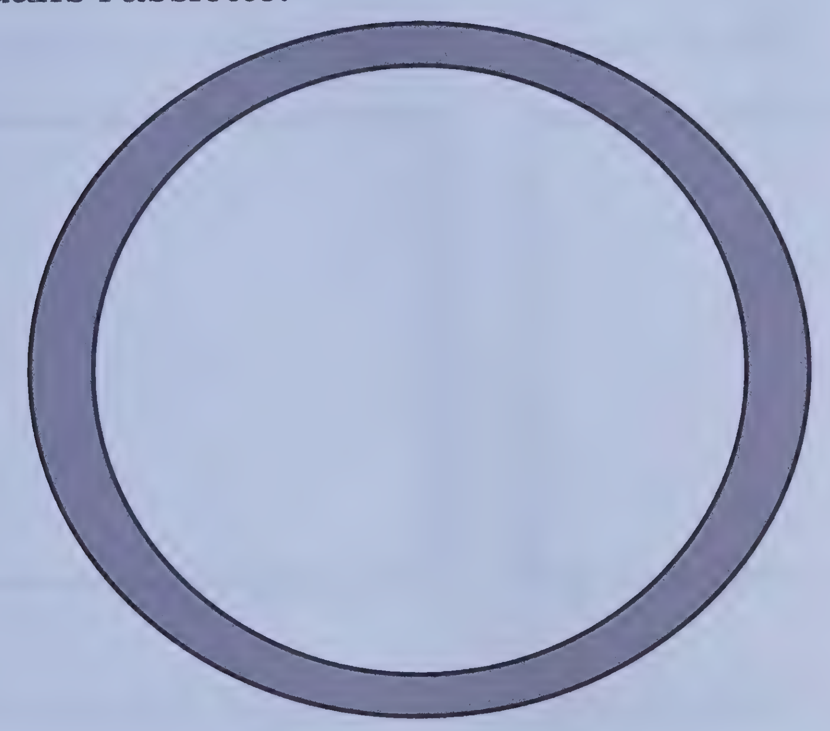
Ton résultat :______





Évaluation unité 7 : L'alimentation

1. Dessine un aliment des 4 groupes alimentaires dans l'assiette.

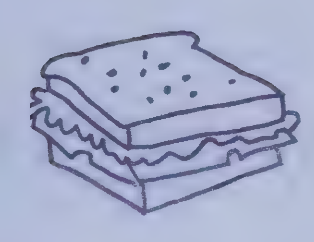


2. Encercle le meilleur choix pour la santé.

1)

2)



3)  

3. Dessine 2 règles d'or afin d'être en santé.





4. Encercle 2 bienfaits d'une bonne alimentation.

1) Nous avons plus d'énergie.

2) Nous respirons mieux.

3) Nous avons plus de facilité à se concentrer en classe.

4) Nous avons envie de dormir davantage.

Bon succès!

Ton résultat :______



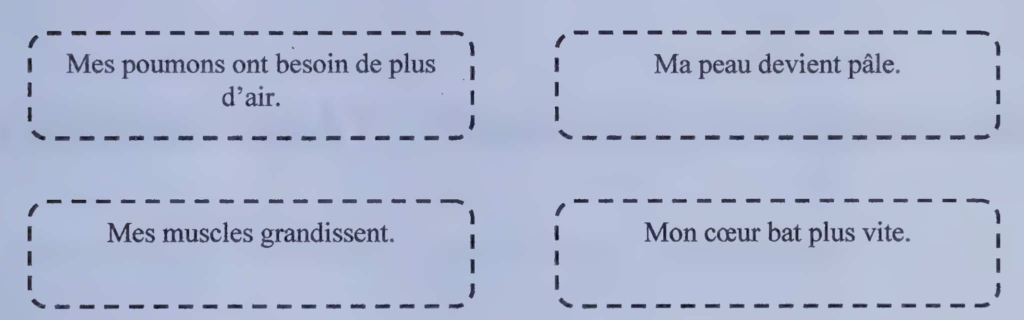
Nom: ______________________________

Évaluation unité 8 : L'activité physique

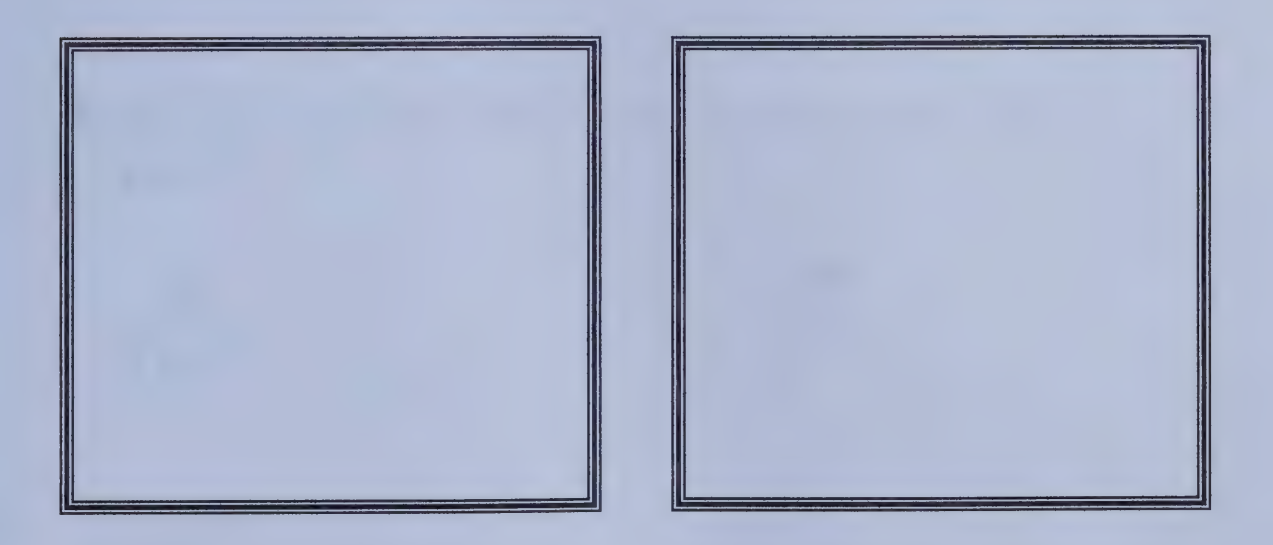
1. Dessine une activité physique pour chaque saison.

printemps	**été**
automne	**hiver**

2. Colorie 2 effets de l'activité physique sur le corps.

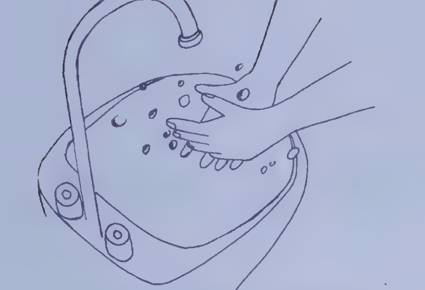


3. Dessine 2 bienfaits de l'activité physique.



Bon succès!

Ton résultat :______



Nom: ______________________________

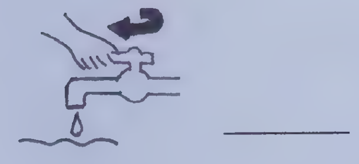
Évaluation unité 9 : L'hygiène et les changements

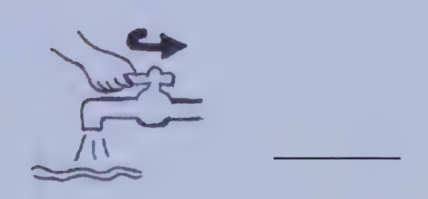
1. Quel est le meilleur moyen de détruire les microbes?

a) Avoir une bonne alimentation.
b) Faire de l'exercice physique.
c) Avoir une bonne hygiène.

2. Replace en ordre les étapes du lavage des mains (1 à 6).

 ______

 ______

 ______

 ______

 ______

 ______

3. Encercle la bonne réponse.

Une carie c'est…
a) une dent mal nettoyée.
b) un trou dans une dent causé par une bactérie.
c) une dent avec une tâche.

Quand dois-tu te brosser les dents?
a) toutes les heures
b) après chaque repas
c) le soir seulement

4. Dessine un changement physique que tu as vécu depuis ta naissance.

Bon succès!

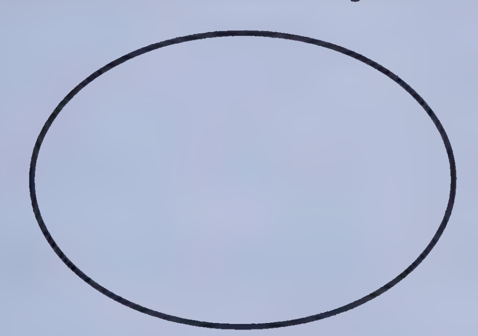
Ton résultat :________

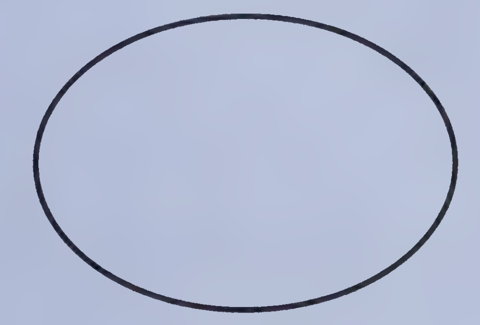


Nom: ______________________________

Évaluation unité 10 : La sécurité et les premiers soins

1. Illustre deux objets dangereux.





2. Encercle lequel est le plus dangereux.







3. Inscris le numéro à composer en cas d'urgence.

____

4. Illustre une règle de sécurité à respecter dans la rue.

5. Que dois-tu faire si tu es victime d'intimidation?

a) Ne pas en parler à personne.
b) En parler à un adulte.
c) Te venger.

6. Replace les étapes pour le soin d'une coupure légère.

_____ Nettoyer la coupure avec de l'eau.

_____ Demander à la personne de s'asseoir ou de s'allonger.

_____ Poser un bandage sur la coupure.

Bon succès!

Ton résultat :________

Sur le chemin de la santé 1

CAHIER D'ACTIVITÉS



Réalisé par
Isabelle Mercier

Je me présente!

Me voici

Photo de l'élève

Nom:____________________

Âge: ________________

Mon anniversaire est :________________

Je suis en ____________ année.

Mes yeux sont :__________________

Mes cheveux sont :________________

Ma couleur préférée est :____________

Je me dessine en train de faire une activité que j'aime...

UNITÉ 1: LES SENTIMENTS



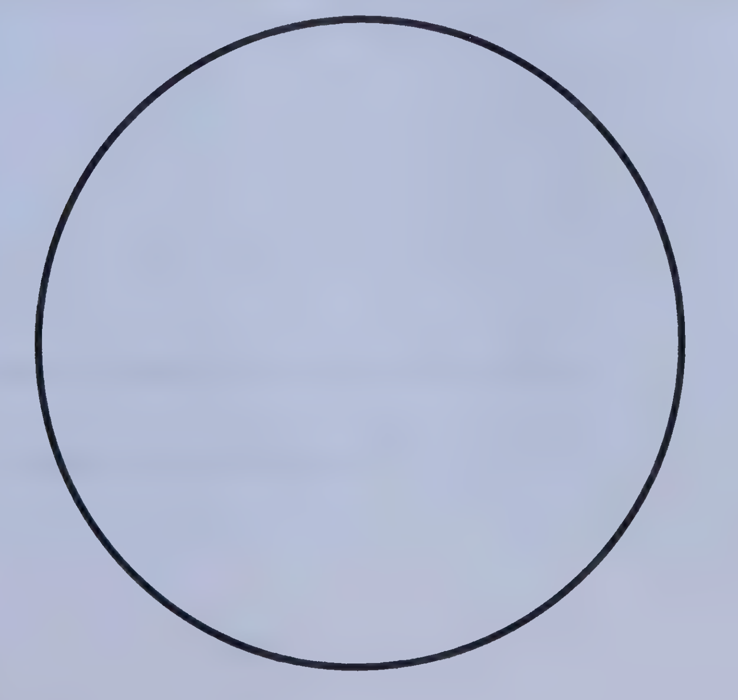


Unité 1 : Les sentiments — Activité 1

Colorie le sentiment que tu ressens en ce moment.

joyeux/joyeuse	triste	fâché/fâchée
inquiet/inquiète	fatigué /fatiguée	calme

Dessine le visage qui correspond au sentiment que tu ressens.





Dessine l'émotion que nous pouvons voir dans notre visage lorsque nous éprouvons de la…

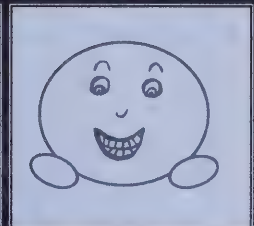
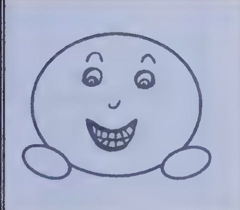
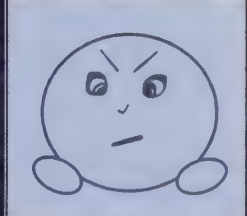
tristesse	peur	joie
colère	inquiétude	fatigue
surprise	déception	gêne

Laquelle des émotions est la plus facile à dessiner : ___________

Laquelle des émotions est la plus difficile à dessiner :___________

Les façons d'exprimer les sentiments

Encercle le bon sentiment pour chacune des situations.

Érika se sent bien aujourd'hui. Elle a passé une belle journée à l'école.		
Le petit frère de Thomas a cassé son jouet. Thomas est bouleversé.		
Élisabeth a un examen demain. Elle a beaucoup de difficulté à dormir.		
Maxime a poussé Justin dans le rang. Justin est tombé et les amis de la classe ont ri de lui.		

Dessine comment tu te sentirais dans chacune des situations.

a) Tes parents t'emmènent au zoo samedi.	
b) Quelqu'un te pousse.	
c) Ton ami est malade.	
d) Tu es perdu dans une foule.	
e) Tu as perdu ton jouet préféré.	
f) Tu déménages dans une nouvelle ville.	
g) Tu as gagné un cadeau au parc d'amusement.	

Le corps réagit lorsque nous éprouvons différents sentiments.

Fais un ✖ sur les parties du corps qui réagissent lorsque tu es **en colère**.



Fais un ✖ sur les parties du corps qui réagissent lorsque tu es **joyeux/ joyeuse.**





Qu'est-ce que le stress ?

Dessine une situation qui pourrait être stressante selon toi.



►►►Le stress est une façon dont le corps réagit face à la pression et au changement. Le stress peut être positif ou négatif.

Les sentiments positifs et négatifs face au stress et au changement.

Indique dans le carré par le signe (+) ou (-) si la situation de stress est positive, négative ou les deux à la fois.

1	Tu participes aux mini jeux olympiques de ton école et tu es sur la ligne de départ pour la course finale.	
2	Tes parents déménagent dans une nouvelle ville.	
3	C'est ta première journée dans ta nouvelle école.	
4	Tes parents viennent de t'annoncer qu'ils se séparent.	
5	Ton chat est mort ce matin.	
6	Tu te prépares pour faire un grand voyage en avion avec ta famille.	

Dessine comment tu te sentirais dans ces situations.

Tu vas bientôt présenter ton numéro pour le spectacle de Noël devant plusieurs invités.

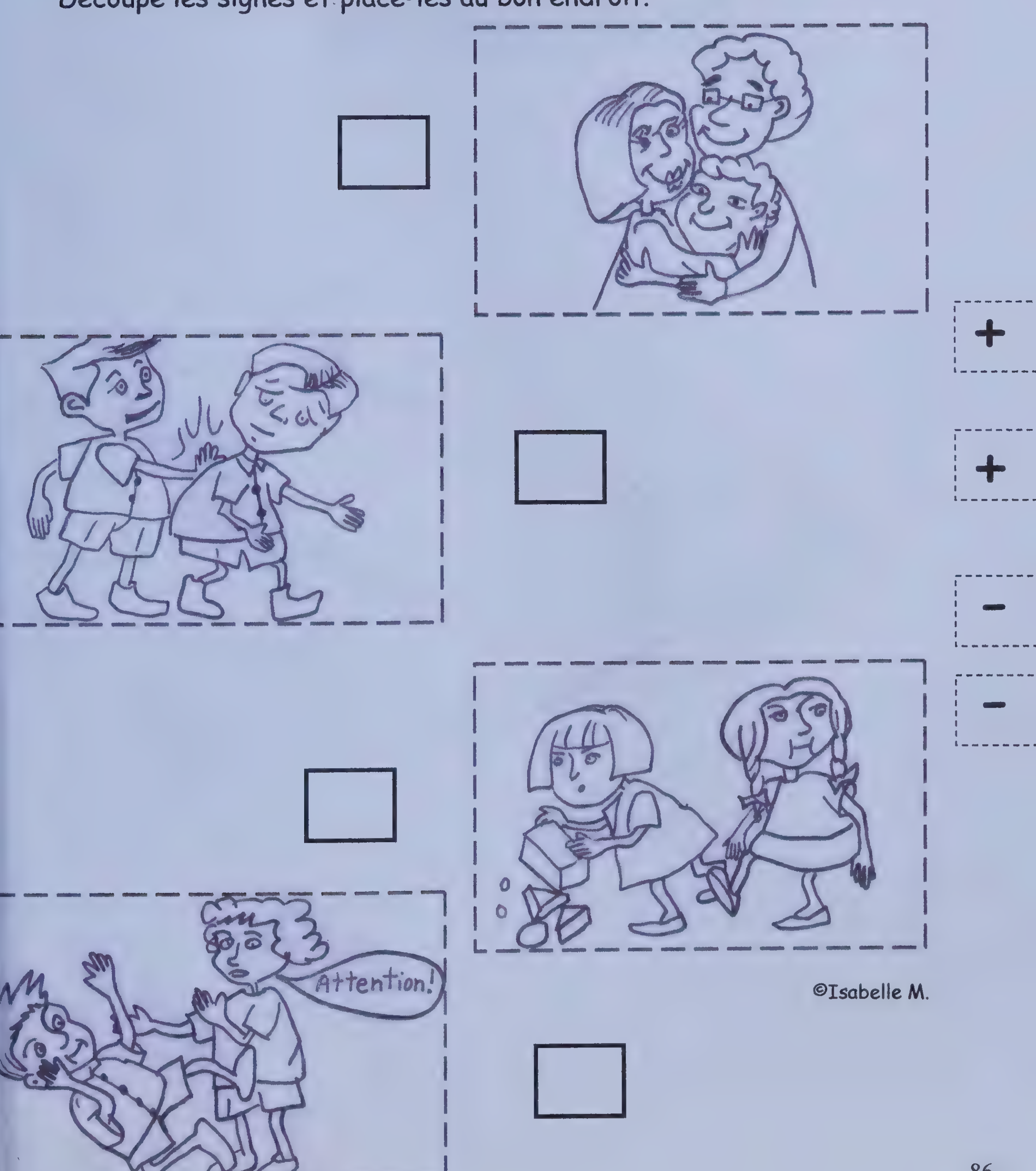
Dans cette situation, je me sentirais : ____________________________

À tous les jours, à la récréation, un petit garçon te bouscule et fait de mauvaises blagues à propos de toi.

Dans cette situation, je me sentirais : ____________________________

Les touchers positifs et négatifs.

Découpe les signes et place-les au bon endroit.



UNITÉ 2: LA RÉSOLUTION DE CONFLITS



Le conflit

Place ces 2 mots afin de compéter la définition.

désaccord personnes

Un conflit, c'est un ______________________________
entre deux ou plusieurs ___________________________.

Dessine un conflit que tu as déjà vu ou vécu.

Comment résoudre un conflit?

- Dessine ta main dans le carré.
- Découpe les étapes de la résolution de conflits.
- Colle la première étape dans le pouce, la deuxième dans l'index et ainsi de suite.
- Colle les mots **la résolution de conflits** dans la paume.

Je me calme.	Nous trouvons une solution.
Nous appliquons la solution.	J'écoute le point de vue de l'autre.
J'explique mon point de vue.	**La résolution de conflits**

Mot mystère

Les caractéristiques d'un ami

G	É	n	é	r	o	s	i	t	é		
E				e				o			
N				s				l			
T				p				é			a
I				e				r			m
L				c				a			i
L				t				n			t
E								c			i
S		h	o	n	n	ê	t	e	t	é	é
S											
E					a	m	I				

Trouve les mots suivants dans la grille et colorie les lettres.

- ★ gentillesse
- ★ générosité
- ★ tolérance
- ★ respect
- ★ honnêteté
- ★ ami

Le mot non colorié est le mot mystère :

_____ _____ _____ _____ _____ _____

Suite à l'histoire Au royaume de l'amitié, choisis un fruit de l'amitié et dessine un exemple de situation où tu appliques cette qualité.

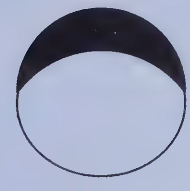
Le fruit choisi est : ________________________________



La gentillesse

Complète les expressions sur les visages.

Je me sens  quand mon ami partage sa collation avec moi.

Je me sens  quand mes parents m'aident à faire mes devoirs.

Colorie les actes de gentillesse.

Offrir son aide.	Écouter l'autre ami.	Pousser un autre élève.
Inviter un ami à jouer.	Vouloir être le chef.	Être poli(e).

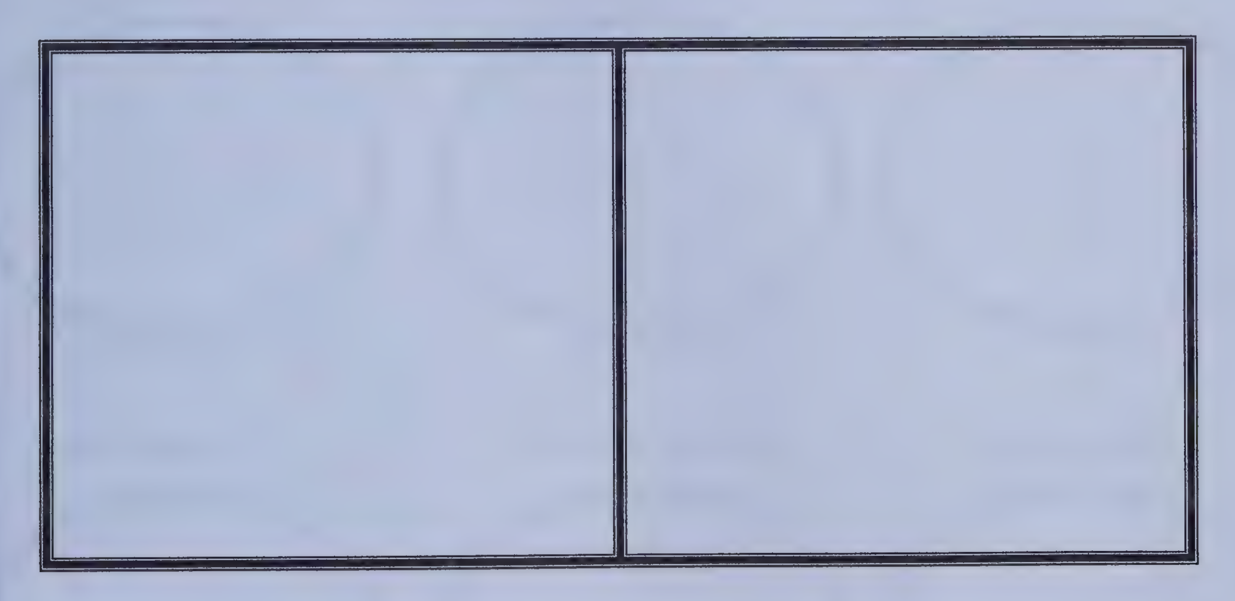
Dessine un acte de gentillesse que tu as eu envers quelqu'un.

Dessine un acte de gentillesse d'une autre personne envers toi.

La générosité

Il existe différentes façons d'être généreux. On peut aider les autres, faire une carte pour une personne chère, donner un cadeau...

Dessine 2 exemples de générosité.

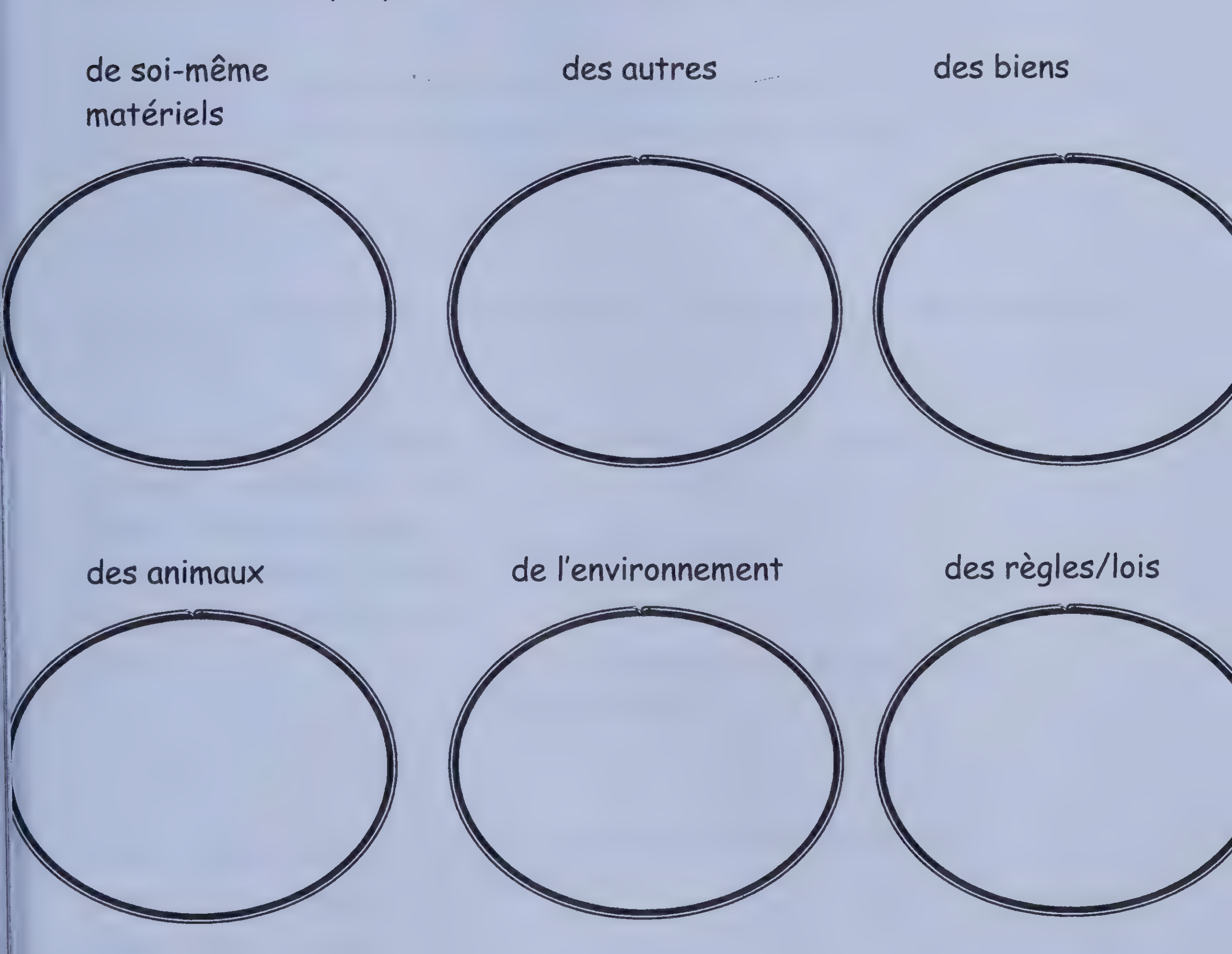


Associe le mot avec le bon dessin. Relie le mot avec son contraire.

1.		aider	garder pour soi
2.		donner	laisser tomber
3.		partager	enlever

Le respect

Dessine un exemple pour chacun des types de respect.



Écris le nom d'une personne que tu respectes beaucoup.

____

Explique à ton camarade qui tu as choisi et pourquoi.

L'honnêteté

Est-ce que mentir c'est bien ? **oui** **non**

Ce n'est pas toujours facile d'être honnête. Il y a certaines situations où il peut être très tentant de ne pas dire la vérité.

Fais un √ dans la case vis-à-vis ce que tu ferais le plus dans chacune des situations.

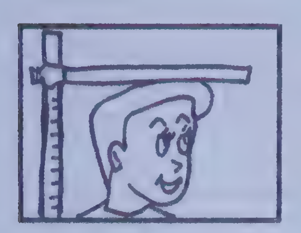
Ton papa te félicite d'avoir ramassé les jouets dans le salon, mais en réalité c'est ta grande sœur qui l'a fait.	Tu ne dis rien et tu souris à ton papa.	
	Tu remercies ton papa.	
	Tu dis à ton papa que c'est ta sœur qui a ramassé les jouets.	

Ton camarade de classe te montre le dessin qu'il vient de faire. Il te demande comment tu trouves son dessin. En réalité, tu ne le trouves vraiment pas beau.	Tu lui dis qu'il est beau en souriant d'un sourire forcé.	
	Tu lui dis qu'il a sûrement fait de beaux efforts.	
	Tu lui dis que tu ne le trouves pas beau.	

La tolérance

Qui est pareil et différent de moi ?

Écris le nom d'un ami de la classe qui...

		même que moi	différent de moi
	couleur des yeux	______________	______________
	grandeur	______________	______________
	Loisir	______________	______________
	famille nombre de frère(s) et sœur(s)	______________	______________

La tolérance

Indique par un √ dans le ◯ si l'élève est tolérant.

Julie aime les livres de princesses. Bruno rit d'elle.	◯
Marjorie joue aux autos avec son petit frère pour lui faire plaisir.	◯
Martin rigole en voyant le chandail de Caillou que porte Jacob.	◯
Jérémie refuse que Coralie joue avec lui parce qu'elle est une fille.	◯

POUR ÊTRE PLUS TOLÉRANT, IL FAUT ACCEPTER LES AUTRES AVEC LEURS DIFFÉRENCES.

Dessine un exemple où tu fais preuve de tolérance.

UNITÉ 3: LA COOPÉRATION



La couleur des yeux

Quelle est la couleur des yeux des élèves de ta classe? Recueille les informations et compile-les dans le tableau. N'oublie pas de t'inclure.

		Résultat
Yeux bleus	____________________	______
Yeux bruns	____________________	______
Yeux verts	____________________	______
Yeux pairs	____________________	______

Complète le graphique.

La couleur des yeux des élèves de ma classe

12				
10				
8				
6				
4				
2				
0				
	bleus	verts	bruns	pairs

La couleur préférée

Quelle est la couleur préférée des élèves de ta classe? Recueille les informations et compile-les dans le tableau. N'oublie pas de t'inclure.

Résultat

bleu ______________________________ ________

rouge ______________________________ ________

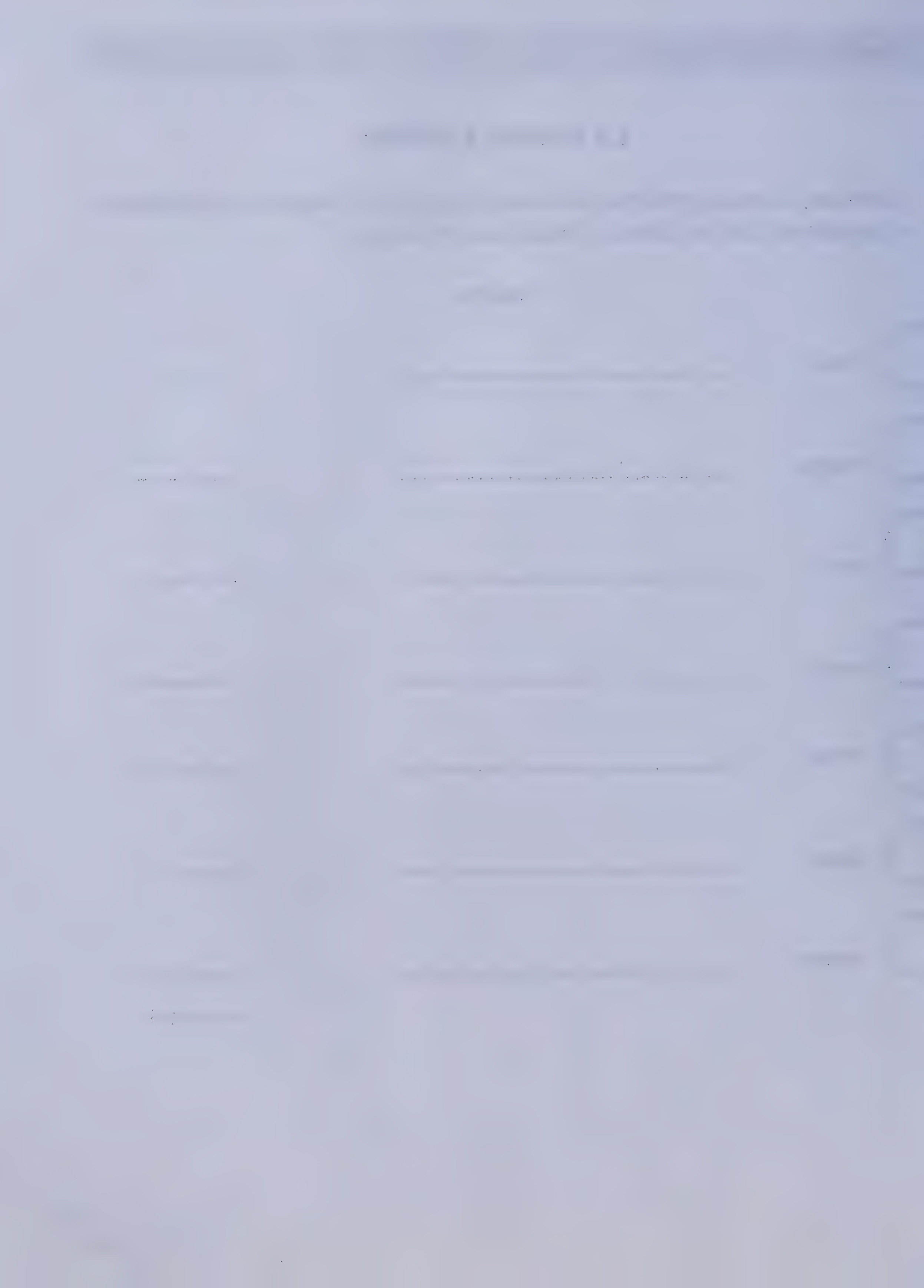
vert ______________________________ ________

rose ______________________________ ________

violet ______________________________ ________

jaune ______________________________ ________

orange ______________________________ ________



Complète le graphique.

La couleur préférée des élèves de ma classe

	bleu	rouge	vert	rose	violet	Jaune	orange



Ressemblances et différences avec les élèves de ta classe

La couleur de tes yeux

Quelle la couleur de tes yeux? ______________________

Combien d'élèves ont la même couleur de yeux que toi? ________

Combien d'élèves ont une couleur de yeux différente de la tienne?________

Ta couleur préférée

Quelle ta couleur préférée? ______________________

Combien d'élèves ont la même couleur préférée que toi? ________

Combien d'élèves ont une couleur préférée différente de la tienne?________

La coopération

Complète le mot manquant.

Coopérer, c'est _______________ avec d'autres personnes.

Des exemples de coopération

Encercle l'image lorsqu'il s'agit de coopération.



Des exemples de coopération

Dessine un exemple de coopération : à l'école, à la maison et dans la communauté.

À L'ÉCOLE

À LA MAISON

DANS LA COMMUNAUTÉ

Il y a plusieurs façons de bien coopérer.

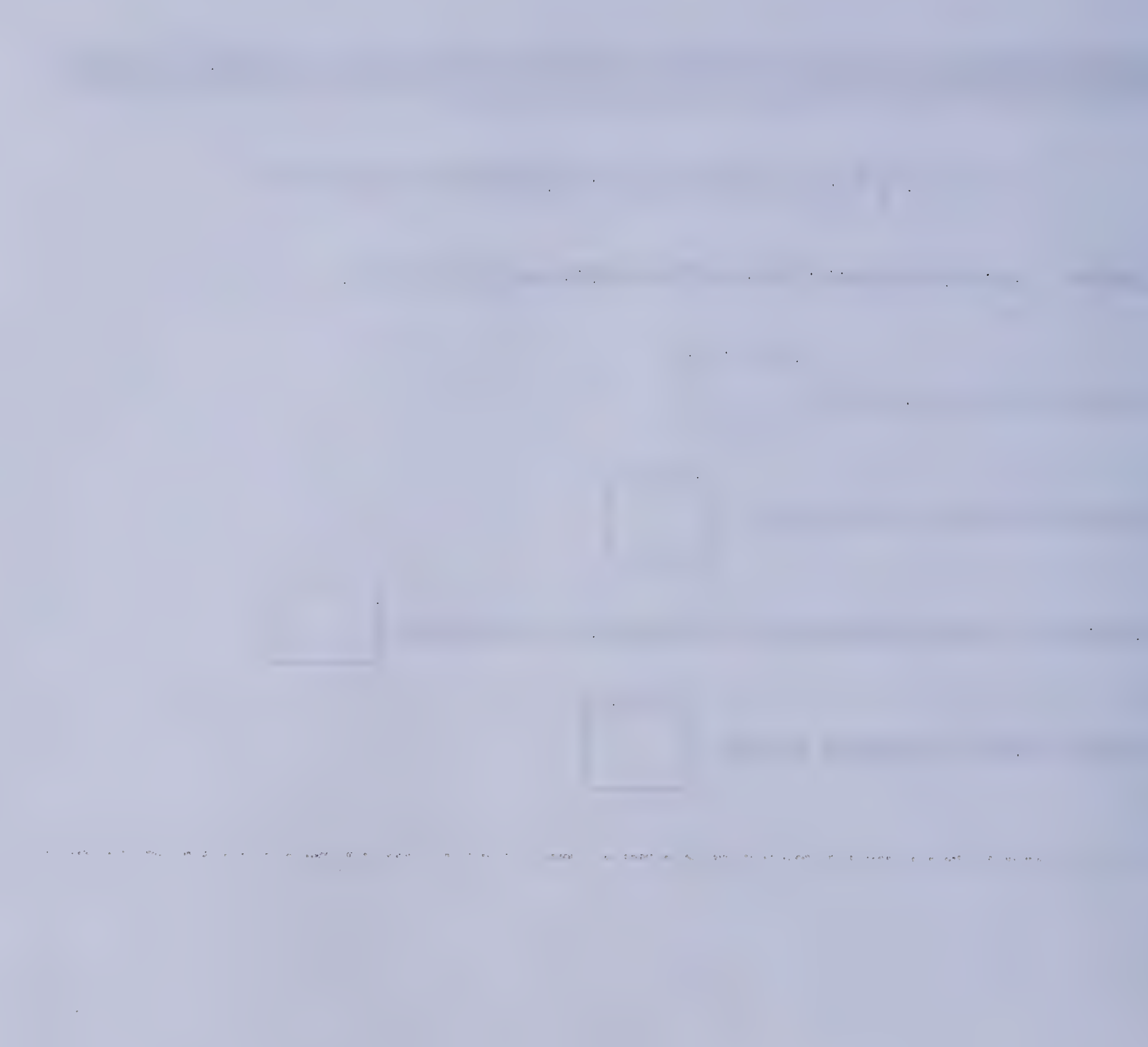
Coche √ celle de ton choix et illustre un exemple.

J'écoute mes partenaires. ☐

Je participe dans mon équipe. ☐

Je donne à chaque personne la chance de s'exprimer. ☐

J'attends mon tour pour parler. ☐



J'écoute l'autre…

Utilise le tableau pour faire tes dessins. Écoute bien ce que ton partenaire te dit de faire.

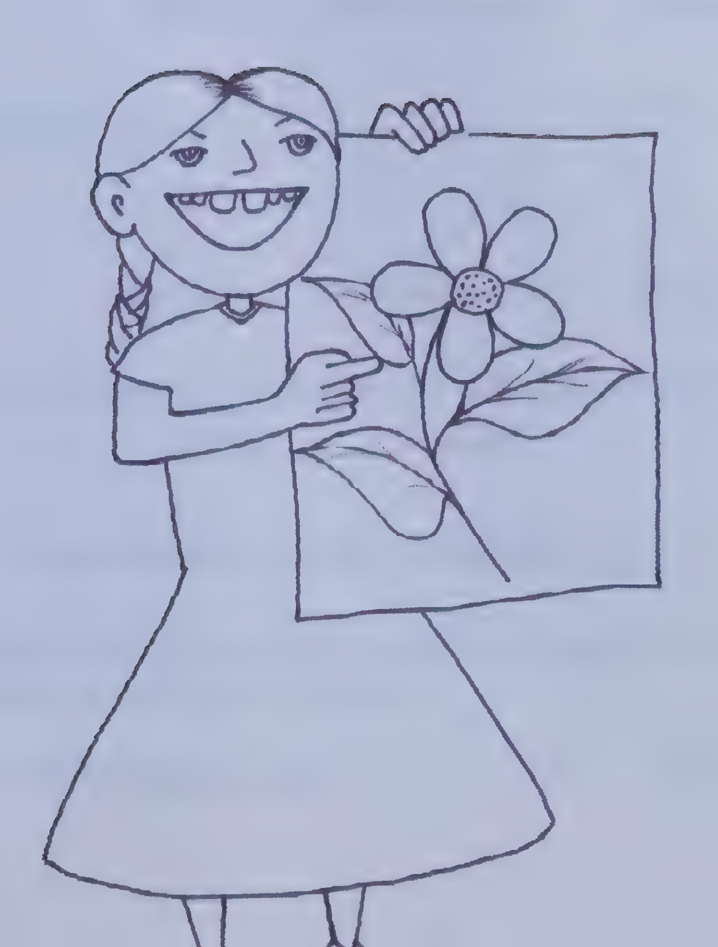


Le dessin collectif





UNITÉ 4 : L'ESTIME DE SOI ET L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE



L'ESTIME DE SOI

COMPLÈTE LA DÉFINITION DE L'ESTIME DE SOI.

C'est l'____________ que nous avons de

______________.

COLORIE CE QUE TU RESSENS VIS-À-VIS TA PERSONNE.

JE M'AIME





UN PEU **MOYENNEMENT** **BEAUCOUP**

JE SUIS IMPORTANT(E)





UN PEU **MOYENNEMENT** **BEAUCOUP**

EST-CE QUE TU AIMERAIS ÊTRE AMI(E) AVEC QUELQU'UN COMME TOI? **OUI** **NON**

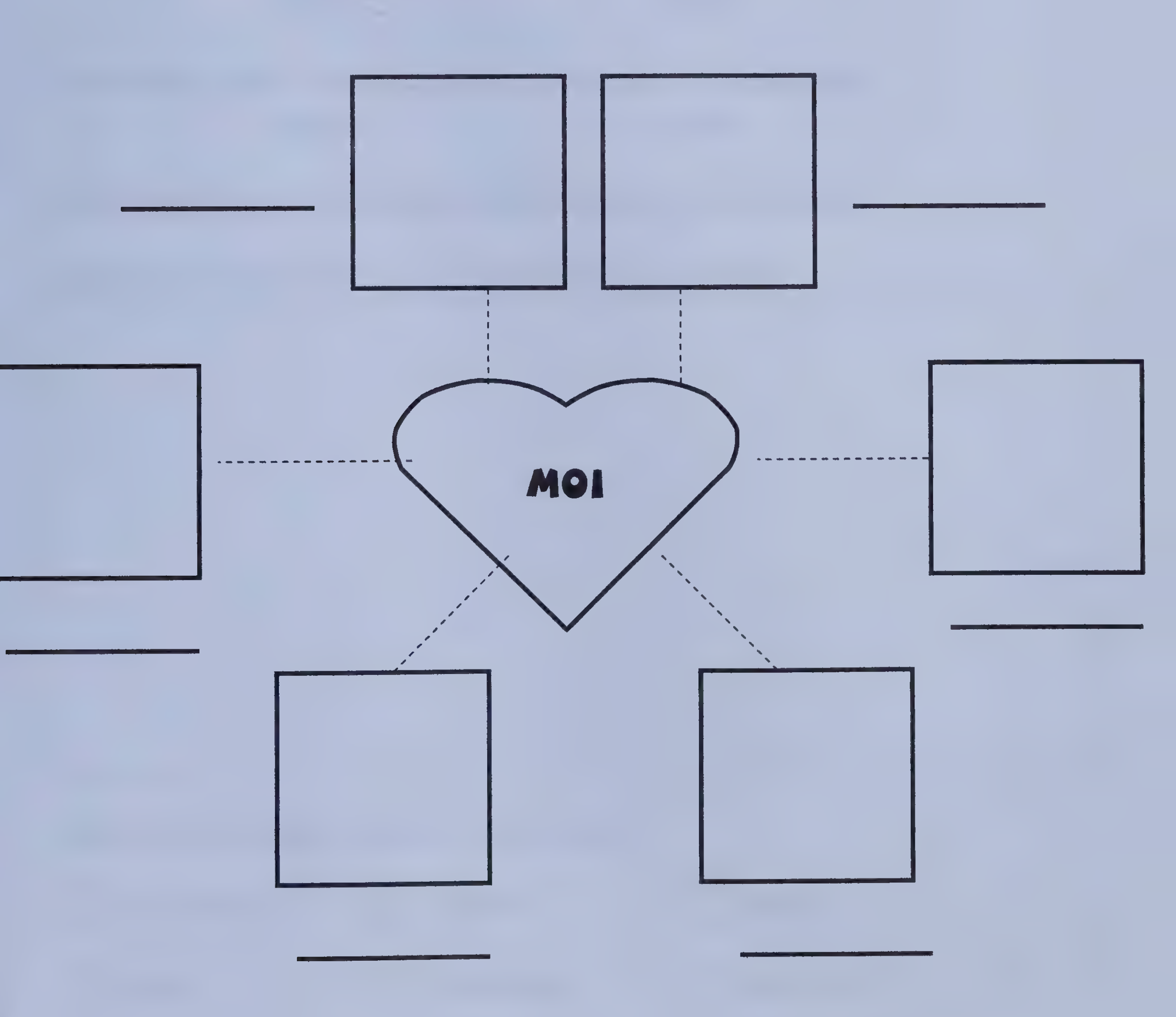
J'APPRENDS À ME CONNAÎTRE

TON ENSEIGNANT(E) VA TE DISTRIBUER UN PETIT CAHIER À COMPLÉTER POUR APPRENDRE À MIEUX TE CONNAÎTRE.

COMPLÈTE LE CAHIER <u>TOUT SUR MOI</u>.

LES AUTRES M'ESTIMENT

Dessine les personnes importantes dans ta vie qui t'aiment.





ACCEPTER SES ERREURS!

SELON TOI, FAIRE UNE ERREUR C'EST BIEN OU MAL? ENCERCLE TA RÉPONSE.

BIEN **MAL**

EST-CE QUE NOUS AVONS LE DROIT DE FAIRE DES ERREURS?

OUI **NON**

ÉCOUTE BIEN L'HISTOIRE QUE VA TE LIRE TON PROFESSEUR.

DESSINE CE QUE TU FERAIS À LA PLACE DE MARJORIE.

SELON TOI, COMMENT SE SENT MARJORIE?

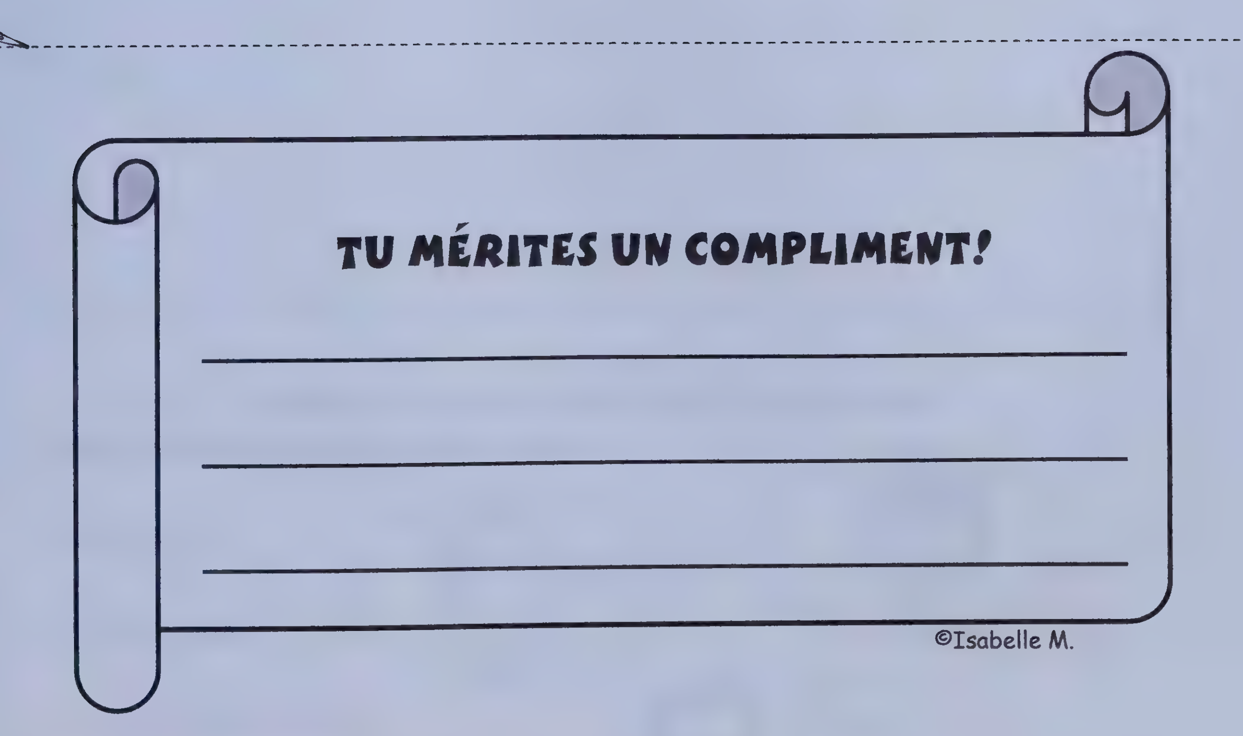
- ☐ **HEUREUSE**
- ☐ **TRISTE**
- ☐ **DÉÇUE**
- ☐ **FIÈRE**
- ☐ **HUMILIÉE**
- ☐ **SOULAGÉE**

FINALEMENT, EST-CE POSITIF DE RECONNAÎTRE SES ERREURS?

OUI **NON**

JE MÉRITE UN COMPLIMENT!

COLLE ICI LE COMPLIMENT QUE TU AS REÇU.



L'EMPATHIE

COMPLÈTE LA DÉFINITION DE L'ESTIME DE SOI.

Faculté de ________________ une personne et de se préoccuper de ce qu'elle ________________.

Il faut se mettre dans les ( ) de l'autre.

DESSINE UN EXEMPLE D'ACTE D'EMPATHIE.

COMMENT DÉMONTRER DE L'EMPATHIE.

RELIE L'IMAGE AVEC LES BONS MOTS.

Par des mots

Par nos gestes

Par notre façon d'être





UNITÉ 5 : LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE



L'AUTONOMIE

ÊTRE AUTONOME, C'EST ÊTRE CAPABLE DE FAIRE LES CHOSES SEUL(E), SANS L'AIDE D'UN ADULTE.

Colorie les choses que tu peux faire seul(e).

Me brosser les dents.

Faire de la bicyclette.

Préparer le souper.

Écrire une histoire.

Faire mes devoirs.

Faire mon lit.

Faire la vaisselle.

Lire un livre.

Attacher mes souliers.

Dessine une chose que tu aimerais pouvoir faire seul(e).

L'APPRENTISSAGE PAR LES SENS

Il existe différentes manières d'apprendre. L'utilisation de nos sens est un moyen pour nous aider à connaître de nouvelles choses.

Ton enseignante va te lire l'histoire du gâteau de grand-maman.

Pour chacun des passages du texte, indique quel sens t'aide à réaliser le gâteau par un dessin. (vue, ouïe, odorat, toucher, gôuter)

- Grand-maman lit la recette dans le livre.
- Une odeur agréable flotte dans la maison.
- La minuterie du four sonne.
- Aïe c'est chaud!
- Tu regardes le gâteau et est bien fier(ère) du résultat.
- Hum... c'est effectivement délicieux!

Tes sens t'aident à apprendre et à réaliser des tâches.

L'APPRENTISSAGE PAR LES INTELLIGENCES MULTIPLES

Découpe les images et associe-les avec la bonne intelligence.

Intelligence linguistique

Intelligence logico-mathématique

Intelligence spatiale

Intelligence kinesthésique

Intelligence musicale

Intelligence interpersonnelle

Intelligence intrapersonnelle

Intelligence naturaliste

L'APPRENTISSAGE PAR LES INTELLIGENCES MULTIPLES

Écoute ce que va te lire ton professeur et colorie le cœur du niveau qui te ressemble le plus.

Intelligence linguistique

Cela me ressemble... un peu moyennement beaucoup

Intelligence logico-mathématique

Cela me ressemble... un peu moyennement beaucoup

Intelligence spatiale

Cela me ressemble... un peu moyennement beaucoup

Intelligence kinesthésique

Cela me ressemble... un peu moyennement beaucoup

Intelligence musicale

Cela me ressemble... un peu moyennement beaucoup

L'APPRENTISSAGE PAR LES INTELLIGENCES MULTIPLES



Intelligence interpersonnelle

Cela me ressemble... un peu moyennement beaucoup

Intelligence intrapersonnelle

Cela me ressemble... un peu moyennement beaucoup

Intelligence naturaliste

Cela me ressemble... un peu moyennement beaucoup

Choisis une intelligence qui est moins développée chez toi. Dessine une activité ou tâche que tu pourrais faire pour l'améliorer.





LA PRISE DE DÉCISION

Pour chacune des situations, selon toi, encercle la bonne décision.

Tu ne connais pas une réponse dans le test. Ton ami(e), t'offre de copier.

☆ Je copie.

☼ Je lui dis non merci.

Tu trouves un 2$ sur le sol à la récréation. Plus tard, tu vois un élève de ta classe triste, car il a perdu 2$.

☆ Tu lui offres l'argent, car de toute façon il n'était pas à toi.

☼ Tu gardes l'argent, car ce n'est peut-être pas son 2$ que tu as trouvé.

Ton ami Maxime veut jouer avec toi aux espions à la récréation et ton amie Aurélie aimerait que tu ailles te balancer avec elle. Que vas-tu faire? Illustre ta réponse.

LA PRISE DE DÉCISION

Pense à une situation où tu as eu à prendre une décision.

Dessine la situation.	Réfléchis. Pense à 2 décisions que tu pourrais prendre	Pour chaque action coche la ou les bonnes cases.		Prends ta décision. Fais un X à côté de celle choisie.
		Cette décision est respectueuse pour moi.	Cette décision est respectueuse pour les autres.	
	Décision 1 :			
	Décision 2 :			

LES OBJECTIFS

Un objectif, c'est un but que je veux atteindre, quelque chose que je veux réussir à faire.

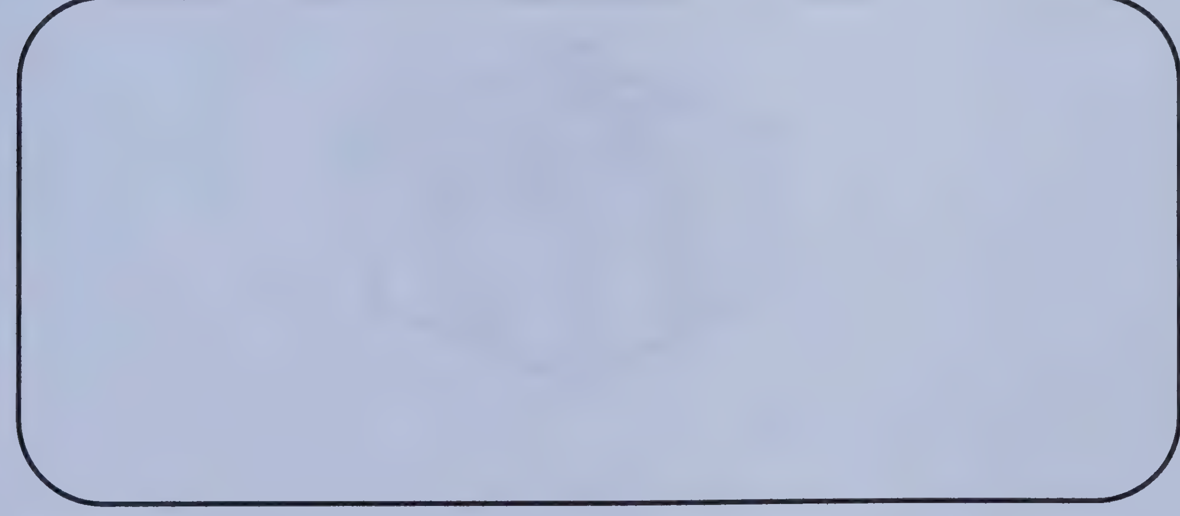
Mon objectif

J'aimerais pouvoir améliorer mon endurance physique. Je me fixe l'objectif de pouvoir courir 5 minutes sans arrêter d'ici 2 semaines. Que puis-je faire pour y arriver?

Mes moyens

- Je vais m'entraîner 10 à 15 minutes à courir chaque jour.
- Je vais me coucher tôt pour être en forme.
- À tous les jours, je vais faire 2 séries de 15 sauts papillon.

Trouve-toi un objectif à réaliser et illustre-le.



Quels moyens va tu prendre pour atteindre ton objectif?

Moyen #1

Moyen #2

UNITÉ 6 : LES RÔLES DE LA VIE ET LE BÉNÉVOLAT

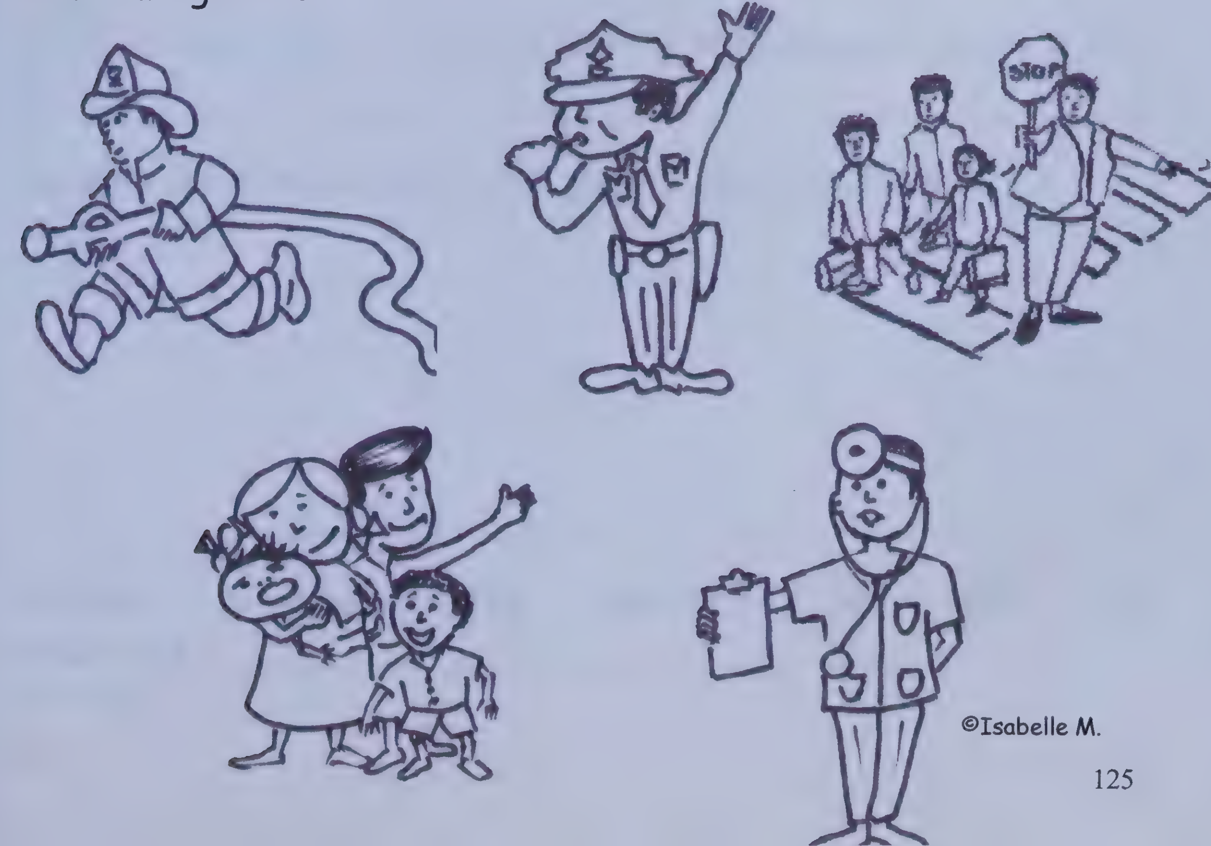


Les différents métiers et le bénévolat

Qu'est-ce que le bénévolat? Encercle la bonne réponse.

1) C'est faire quelque chose sans être obligé et sans être payé.
2) C'est faire un travail et avoir de l'argent en retour.
3) C'est aider les autres pour obtenir des cadeaux en retour.

Parmi les métiers suivants, colorie en **rouge** ceux qui reçoivent un salaire.
Colorie en **bleu** ceux qui le font gratuitement.
Colorie en **vert** les métiers qui peuvent se trouver dans les deux catégories.



Le bénévolat

Colorie le ◯ lorsqu'il s'agit de bénévolat.

◯	Je prête mon crayon à mon ami(e).
◯	J'aide ma mère à préparer des repas pour les personnes malades.
◯	Je partage ma collation.
◯	Je ramasse ma chambre comme mes parents me l'ont demandé.
◯	Je fais la lecture à des enfants à la bibliothèque à tous les lundis.

Illustre un acte de bénévolat que tu pourrais faire.

Indique le nom d'un organisme qui fait du bénévolat : ______________________________

Je fais du bénévolat à l'école

Je choisis un acte de bénévolat que je vais faire à l'école avec mes camarades de classe.

Retour sur mon geste de bénévolat

Bénévolat choisi :

Indique ou dessine comment tu te sens suite à ton acte de bénévolat.

Indique ou dessine un impact positif de ton geste de bénévolat.

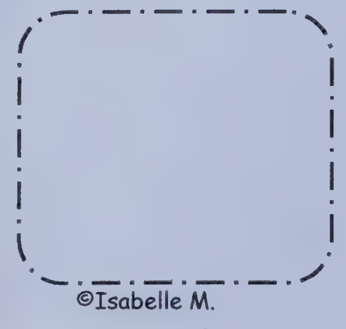
Je fais du bénévolat à dans ma communauté.

Je choisis un acte de bénévolat que je vais faire dans ma communauté avec les élèves de ma classe.

Retour sur mon geste de bénévolat

Bénévolat choisi :

Indique ou dessine comment tu te sens suite à ton acte de bénévolat.



Indique ou dessine un impact positif de ton geste de bénévolat.

Unité 7:

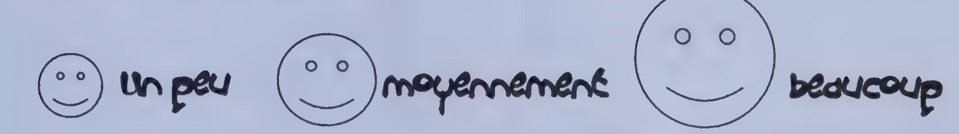
L'ALIMENTATION



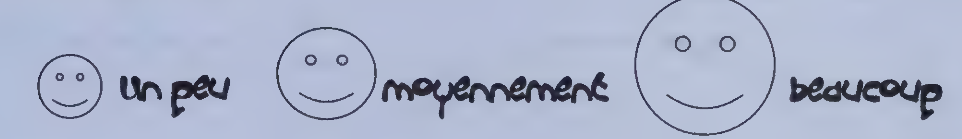
Comment est mon mode de vie?

Encercle la réponse qui est la plus juste pour toi.

1) Je fais de l'exercice.



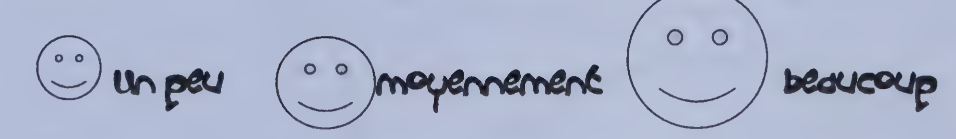
2) Je bois de l'eau.



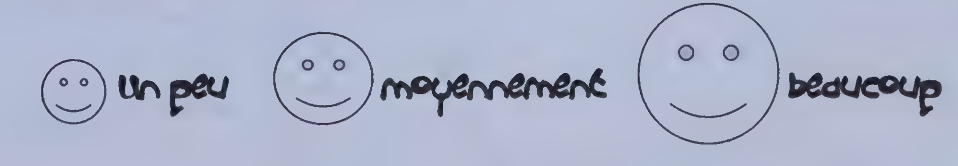
3) Je mange des fruits et légumes.

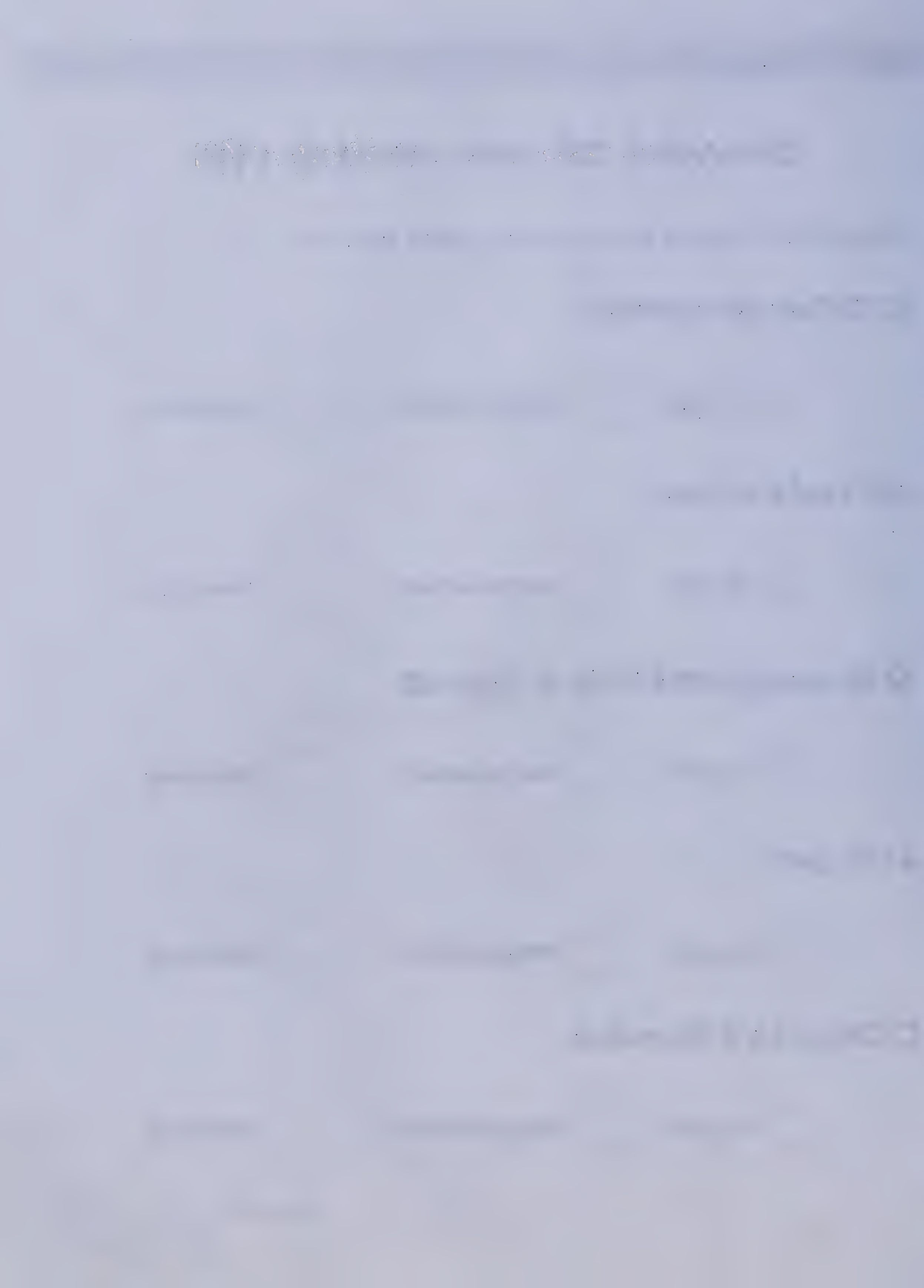


4) Je dors.



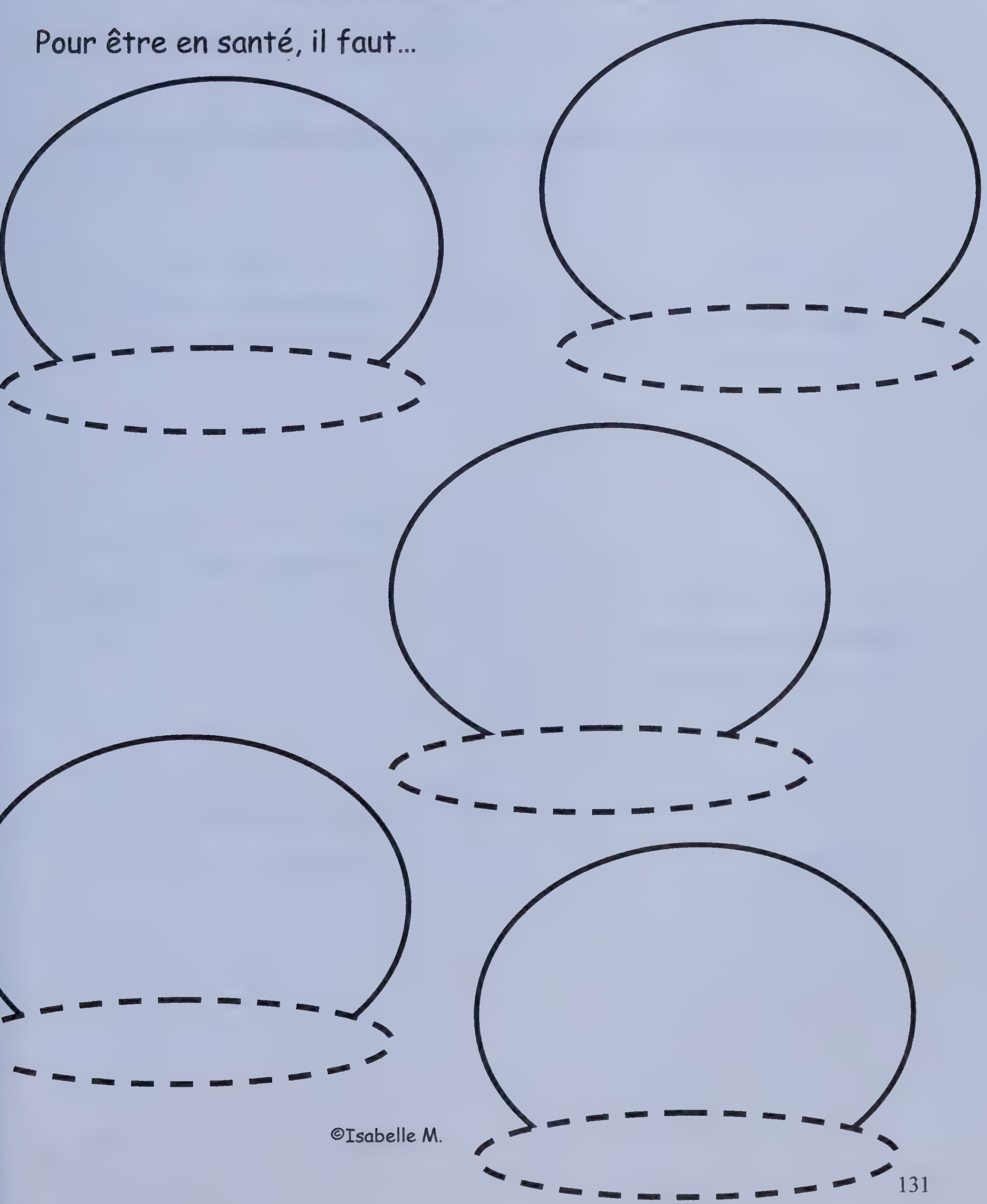
5) Je me lave les mains.





Un mode de vie sain

Pour être en santé, il faut...





Découpe les ( ).

Colle les phrases sous les images de la page précédente.

Faire de l'exercice.

Boire de l'eau.

Bien dormir.

Manger sainement.

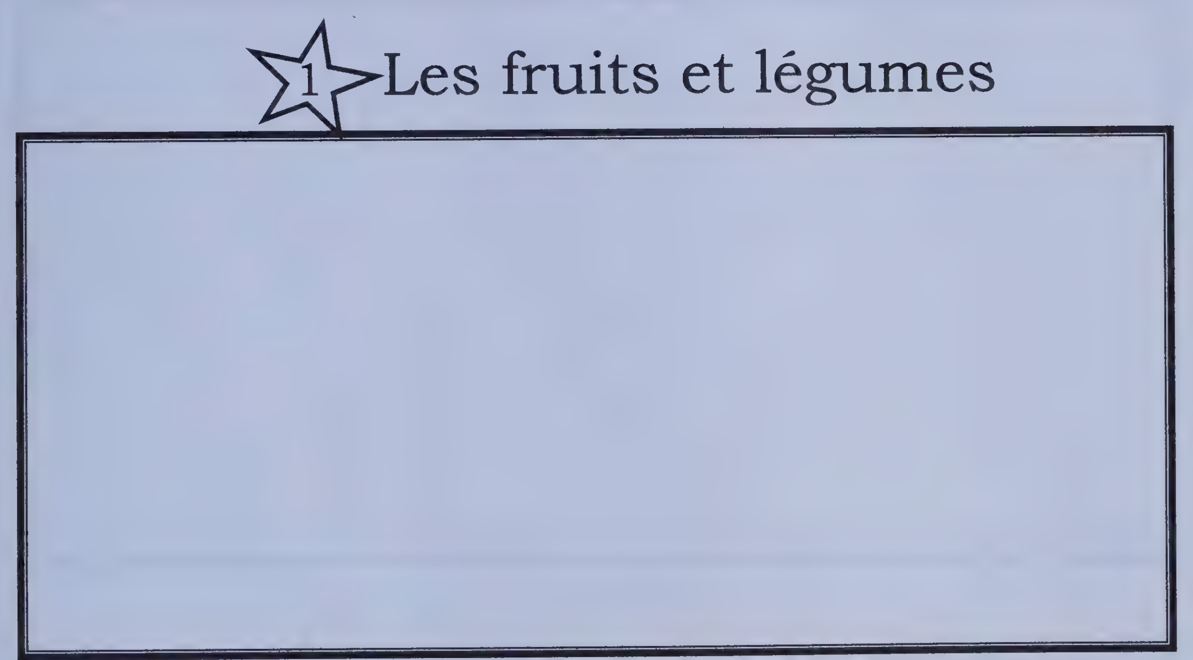
Avoir une bonne hygiène.

Ma boîte à lunch santé

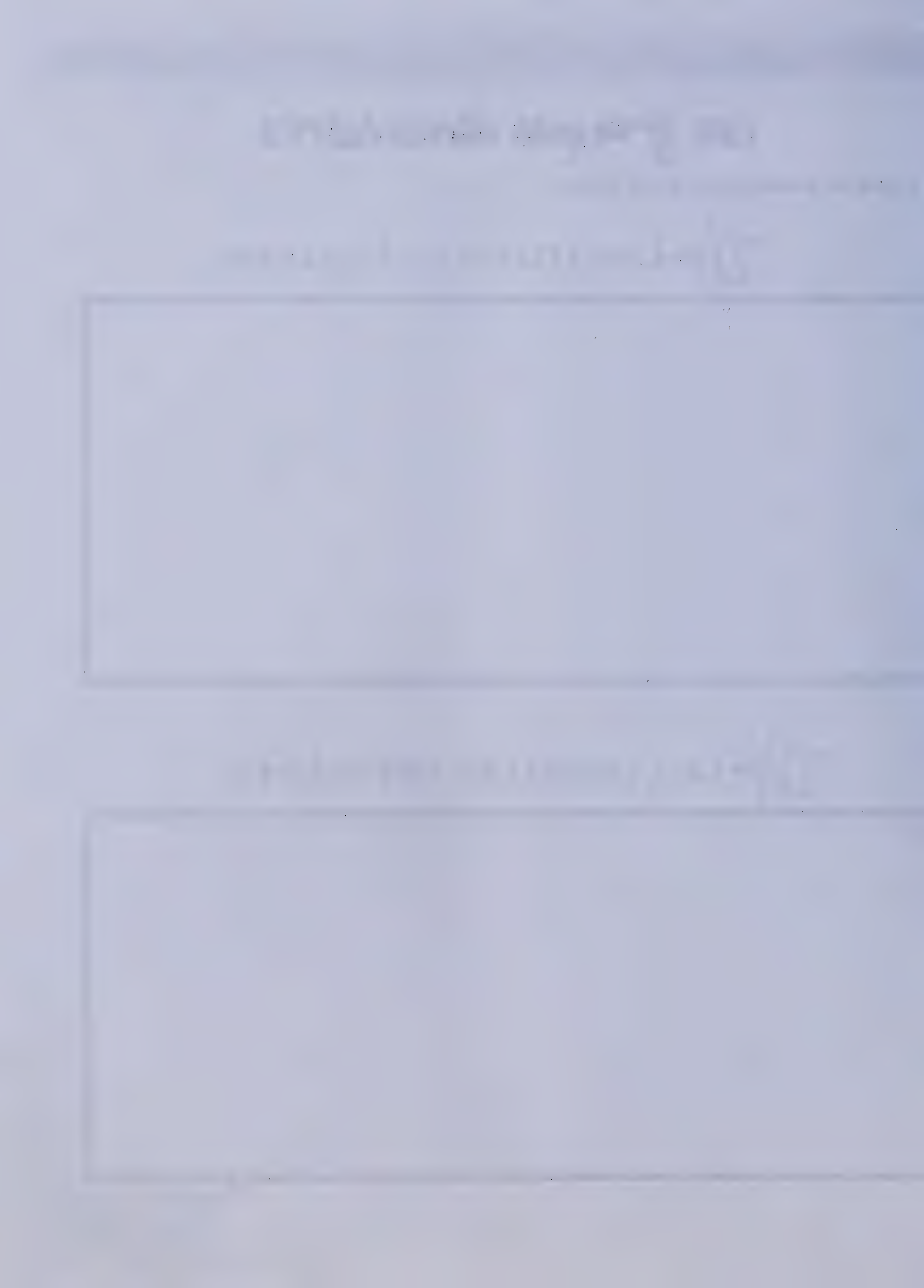
Choisis des aliments santé pour ton lunch et colle-les dans la boîte à lunch.

Les groupes alimentaires

Classe les aliments dans le bon groupe.

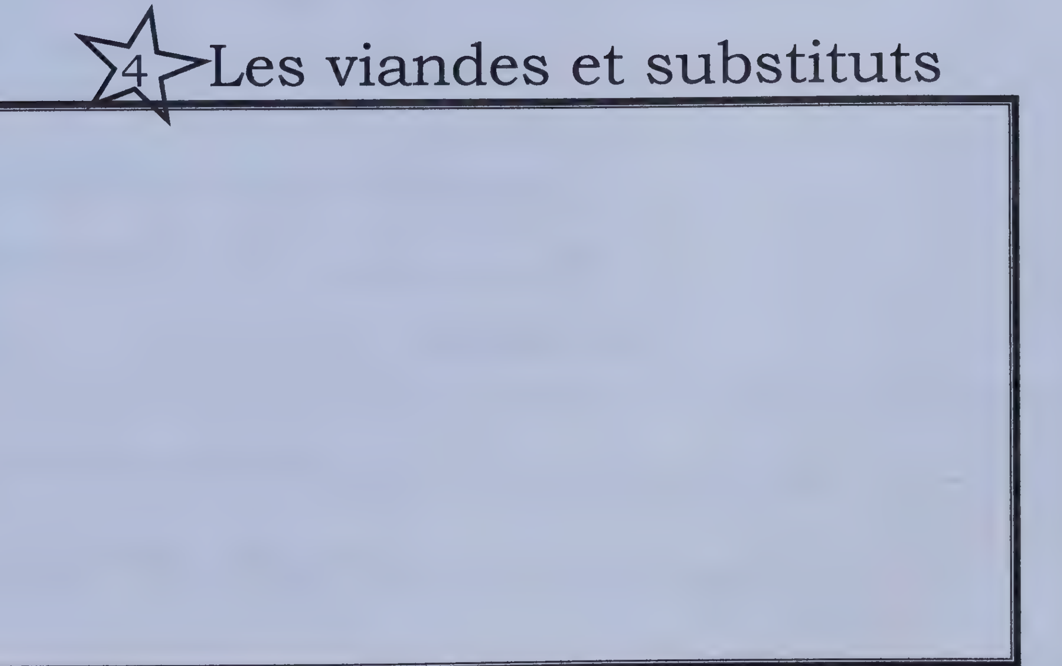


2 Les produits céréaliers



3 Les produits laitiers

4 Les viandes et substituts





5 Les autres (graisse et/ou sucre)

Chaque jour, il faut manger des aliments de chacun des **4** premiers **groupes** :

1) les fruits et ____________________,

2) les produits ____________________,

3) les produits ____________________ et

4) les ____________________ et substituts.

Il faut manger avec ____________________

les aliments du groupe ____________________.

Les bienfaits d'une bonne alimentation

Dessine un exemple de ce qui pourrait arriver si tu avais une mauvaise alimentation.

Lorsque j'ai une bonne alimentation…

Je suis en meilleure ____________________.

Il est plus facile de me ______________ en classe.

J'ai plus d' ____________________.

Je me sens ____________ dans ma ____________.

UNITÉ 8 :
L'ACTIVITÉ PHYSIQUE



Les activités physiques

Il existe de nombreuses activités physiques.

Associe le mot avec le dessin.



soccer



baignade



course





patinage





glissade



Les activités physiques

Dessine 2 autres activités que tu connais.

Quelle est ton activité sportive favorite?



Les effets de l'activité physique sur mon corps

Découpe les dessins et colle-les aux bons endroits.

Lorsque je fais de l'exercice, mon [ ] bat plus vite.

Mes [ ] ont besoin de plus d'air.

Mon [ ] transpire. Je dois donc boire de [ ].

Après un exercice, mon corps est [ ]. Je dois me reposer.

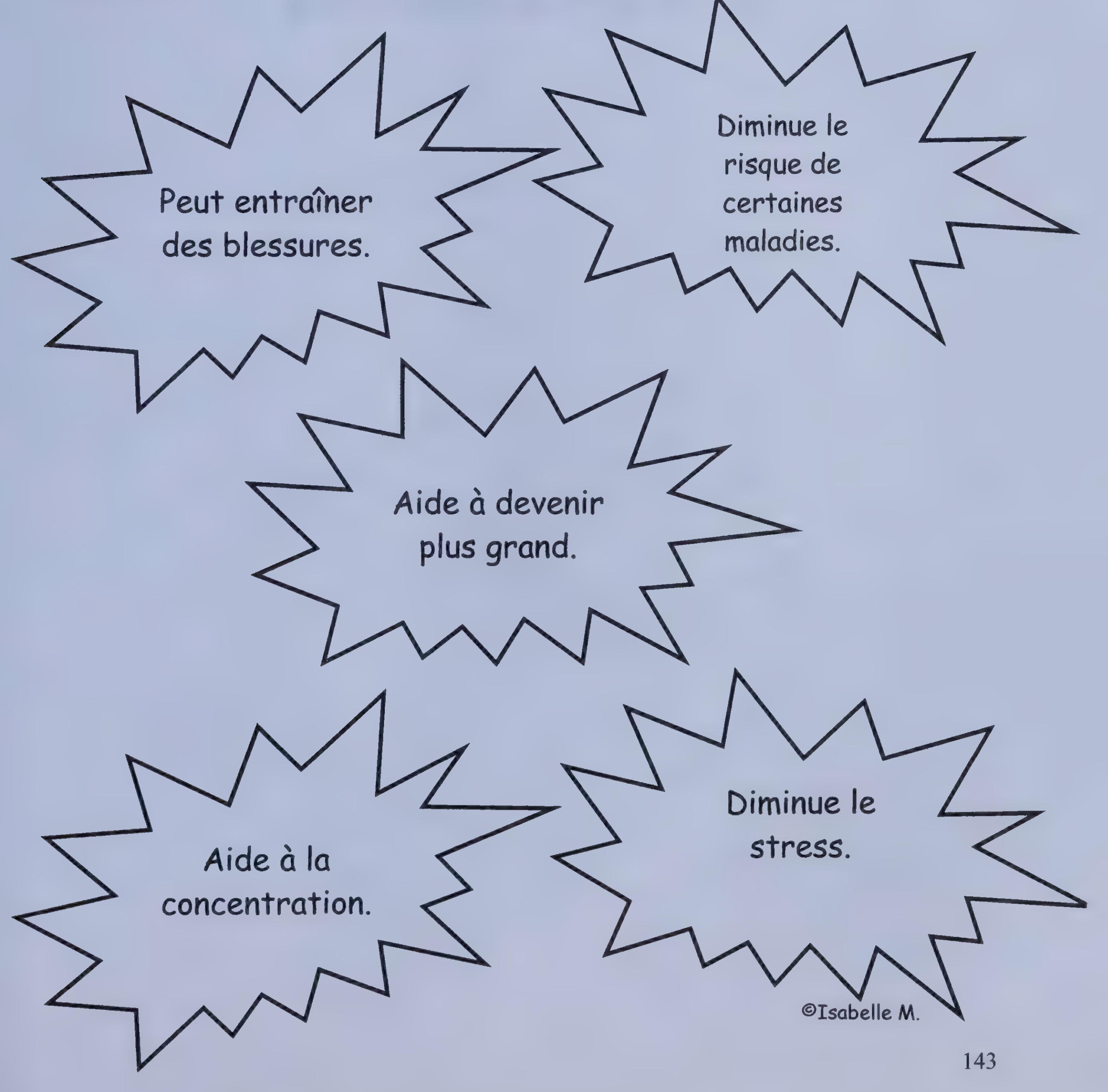
Les bienfaits de l'activité physique

Lorsque je fais de l'exercice, je me sens…

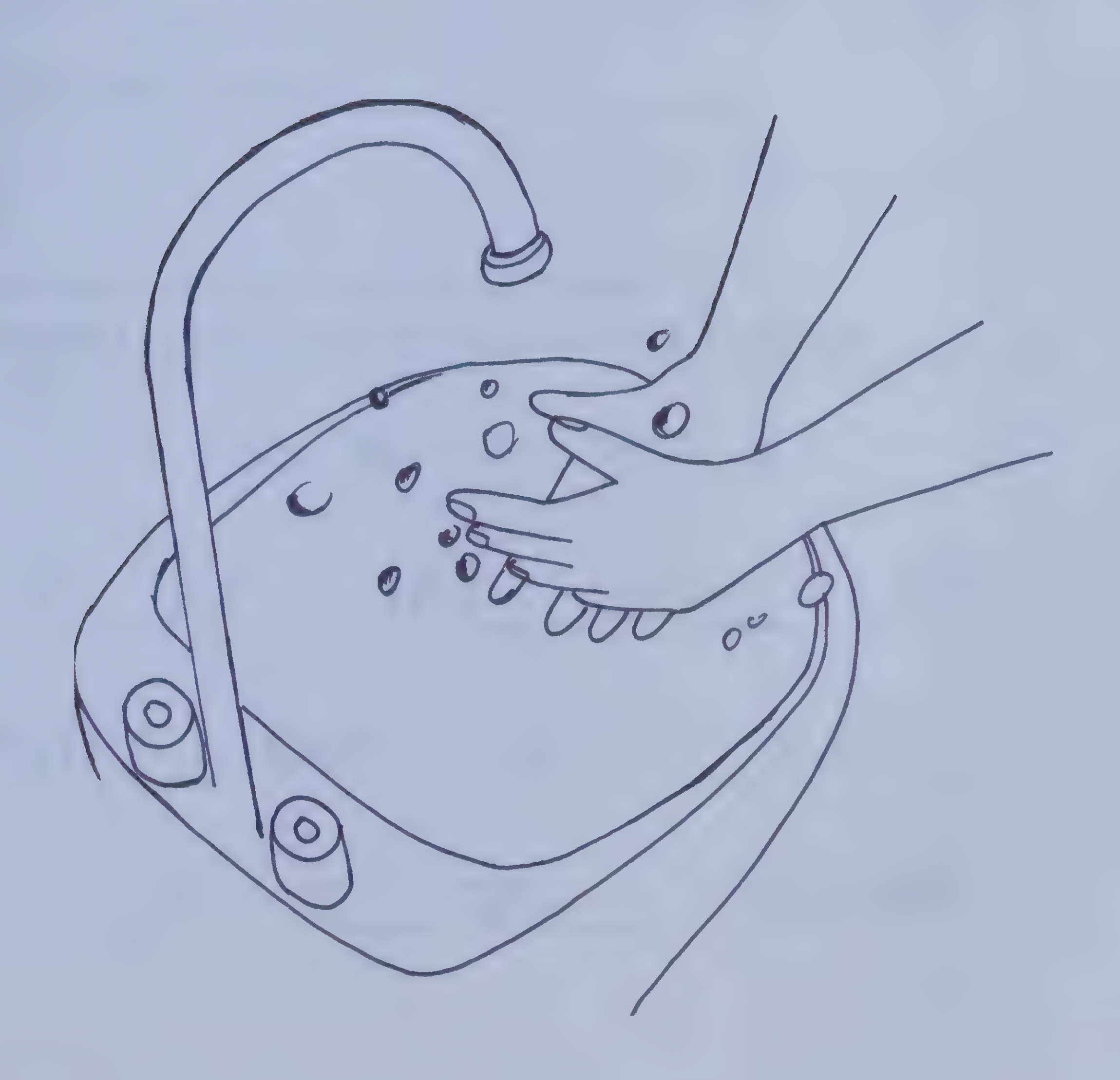


Les bienfaits de l'activité physique

Colorie les bulles lorsque tu crois qu'il s'agit d'un bienfait de l'exercice.



UNITÉ 9 :L'HYGIÈNE ET LES CHANGEMENTS



L'hygiène

Complète la définition avec les mots suivants :
corps, soins, santé, habitudes

Ensemble des ________________ du ________________

et des ____________________ de vie ayant pour but de

conserver une bonne ____________________.

Source : Dictionnaire Fleurus junior

Pourquoi faut-il avoir une bonne hygiène?
Complète le code secret et tu découvriras la réponse.

o = ☼ r = ☆ e = ♡

P___ur dét___uir___ les

micr___bes et ___est___r

___n b___nn___ santé.

Les microbes

Vrai ou faux

- Les bactéries et les virus sont des microbes. ________
- Les microbes peuvent causer des infections ou des maladies.________
- Pour détruire les microbes, il faut toujours prendre des médicaments. ________
- On retrouve des microbes sur nos mains et notre corps.________

Colorie l'étoile, si nous pouvons attraper des microbes de cette façon.

 En touchant la main d'une autre personne.

 En respirant des microbes dans l'air.

 En flattant un animal.

 En buvant de l'eau contaminée.

 En touchant à des jouets.

Tous ces moyens peuvent transmettre des microbes s'ils sont contaminés. Par une bonne hygiène, tu peux diminuer la transmission des microbes.

Le lavage des mains : un moyen efficace pour combattre les microbes

Colles les images aux bons endroits.



Les étapes d'un bon lavage de mains

Début

1. Mettre du savon.

2. Frotter les mains et les ongles pour 15 secondes.

3. Bien rincer les mains.

4. Ouvrir le robinet.

5. Fermer le robinet.

6. Essuyer les mains.

Fin

Océane et la visite chez le dentiste

Pour chaque question, encercle la bonne réponse.



1) Qu'est-ce qu'une carie?

a) Un trou dans une dent causé par une bactérie.
b) Un microbe dans la dent.
c) Une dent mal nettoyée.

2) Pourquoi selon toi, Océane a trois caries?

a) Elle a mangé trop de bonbons.
b) Elle ne s'est pas brossée les dents assez souvent.
c) Elle ne s'est pas brossée les dents assez longtemps avant son rendez-vous chez le dentiste.

3) Qu'est-ce que Océane aurait pu faire pour ne pas avoir de caries?

a) Manger plus de sucreries.
b) Brosser ses dents plus souvent.
c) Utiliser un dentifrice plus fort.

4) Quel conseil le dentiste a donné à Océane?

a) Manger moins de bonbons.
b) Brosser ses dents après chaque repas.
c) Venir voir le dentiste plus souvent.

Le brossage des dents

Pour éviter les caries, il faut se brosser les dents.

Replace en ordre les étapes du brossage de dents.
1= première étape et 8 = dernière étape

______ Ouvrir le robinet, rincer la brosse et fermer le robinet.

______ Rincer la brosse et la ranger.

______ Brosser les dents du haut vers l'extérieur 15-20 secondes.

______ Brosser les dents du bas vers l'intérieur 15-20 secondes.

______ Brosser les dents du haut vers l'intérieur 15-20 secondes.

______ Brosser les dents du bas vers l'extérieur 15-20 secondes.

______ Rincer la bouche.

______ Mettre du dentifrice sur la brosse à dent. (grosseur d'un pois)

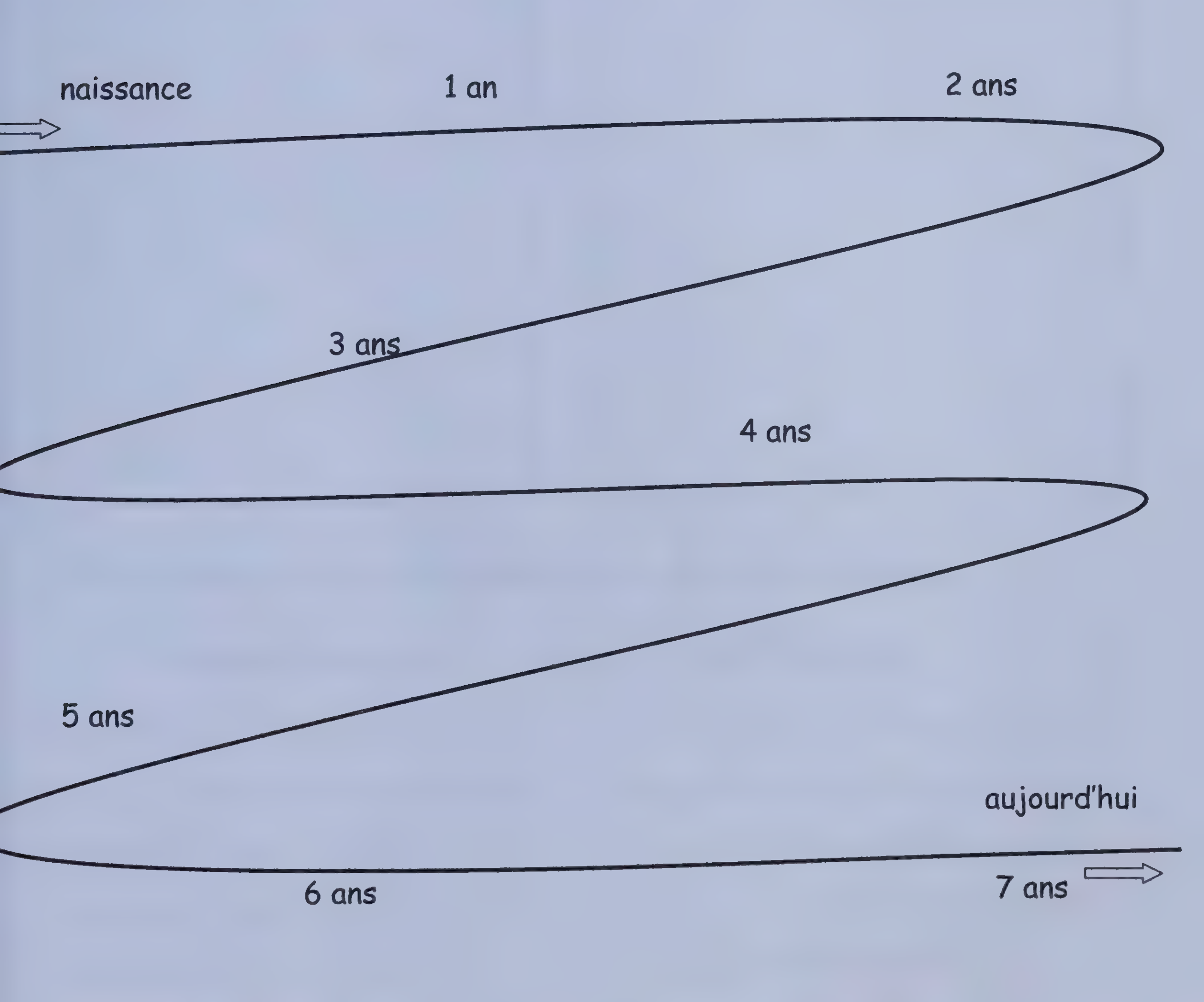
Les changements

Moi à ________ ans

Moi aujourd'hui à ________ ans

Les changements

Place les principaux changements en les collant sur la ligne du temps.



Les ressemblances et différences

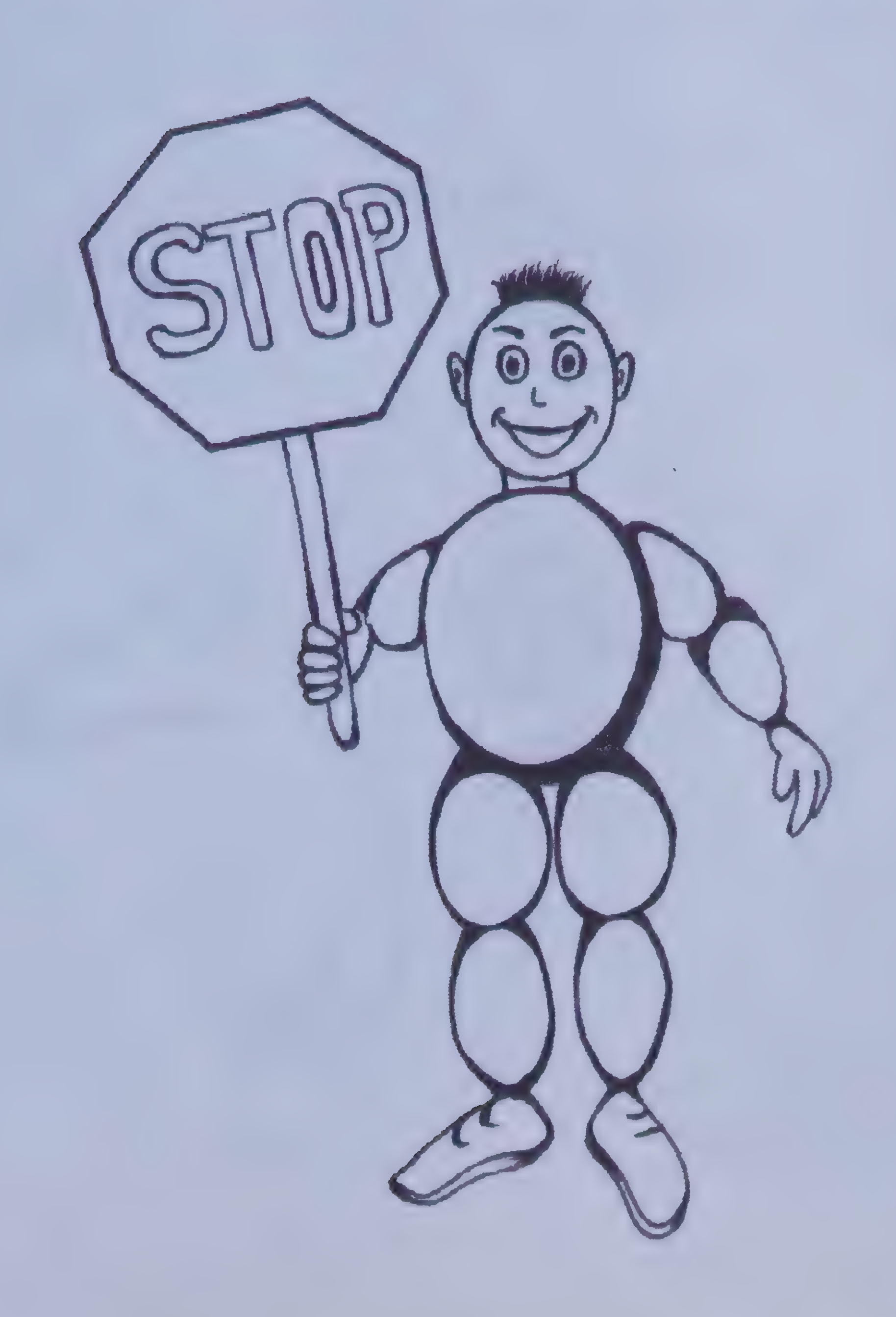
Dessine-toi.

Dessine un ou une ami(e).

Fais la liste de vos ressemblances et de vos différences

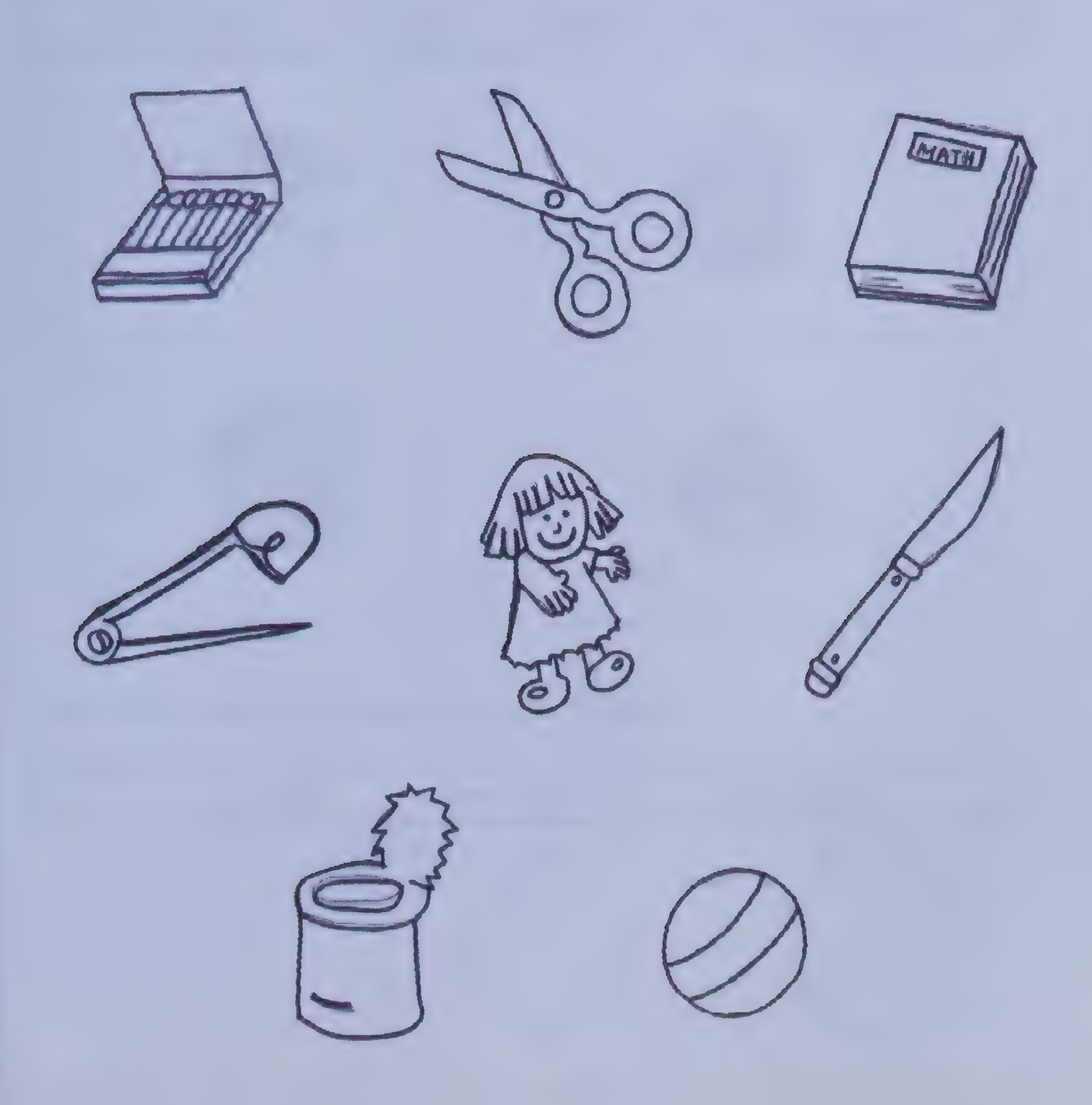
ressemblances	**différences**
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________

UNITÉ 10 : LA SÉCURITÉ ET LES PREMIERS SOINS



Les objets dangereux

Fais un **X** sur les objets qui sont dangereux.





Les symboles de la sécurité

Écris la signification sous chaque symbole.

corrosif	poison	inflammable	explosif

____________________ ____________________

____________________ ____________________

Associe le degré de danger avec la forme.

danger	mise en garde	attention



_______________ _______________ _______________

Produits dangereux : règles de sécurité

Complète les phrases avec l'aide de ton professeur.

Ne pas boire ou manger des ____________ qui ont une étiquette « ____________ »

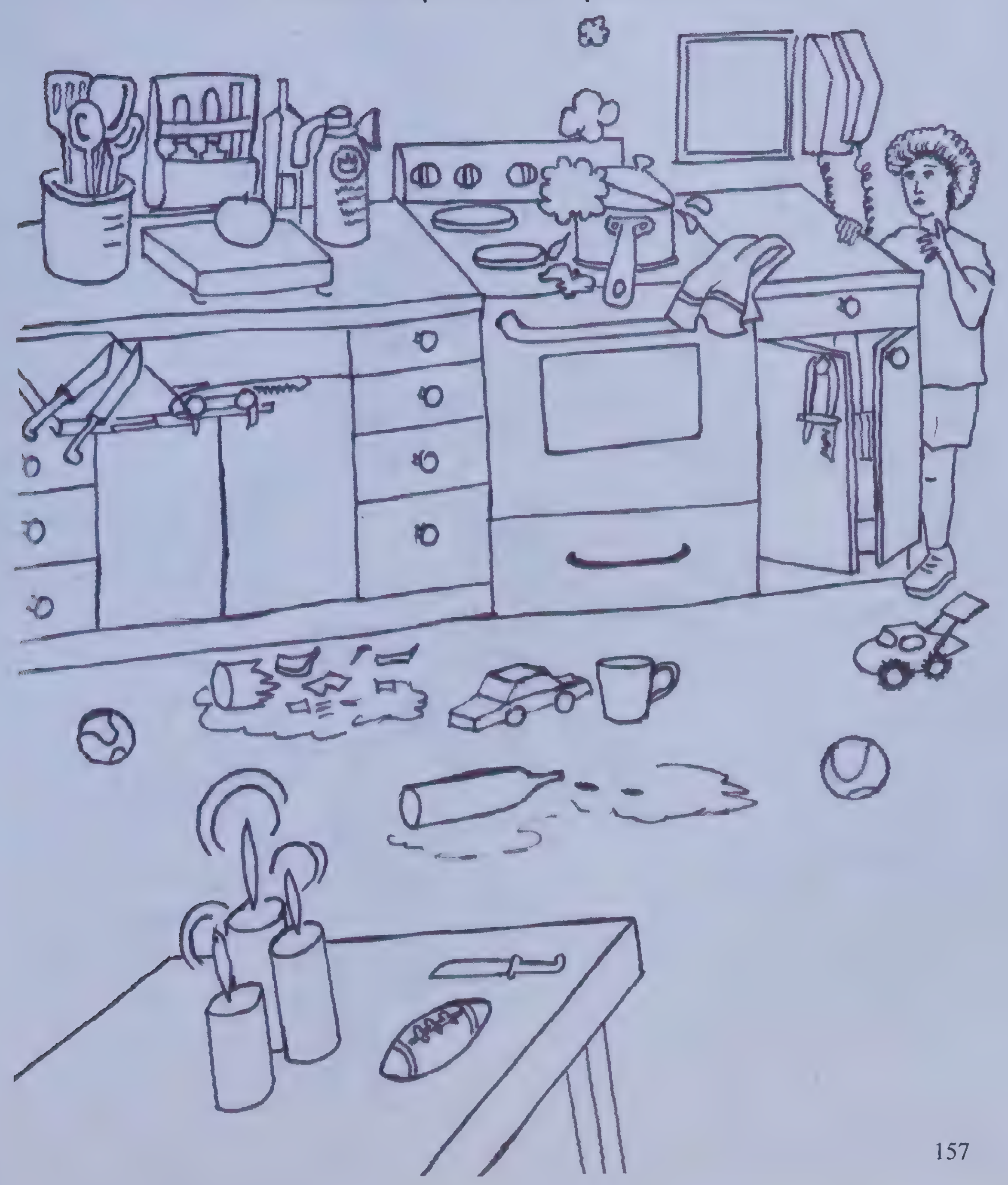
Ne pas ________________ avec des produits _______________.

Dire à un ________________ si tu trouves une substance ________________.

Appeler le ________________ si une personne a été empoisonnée.

La sécurité à la maison

Fais un **X** sur les éléments qui ne sont pas sécuritaires.



La sécurité dans la rue

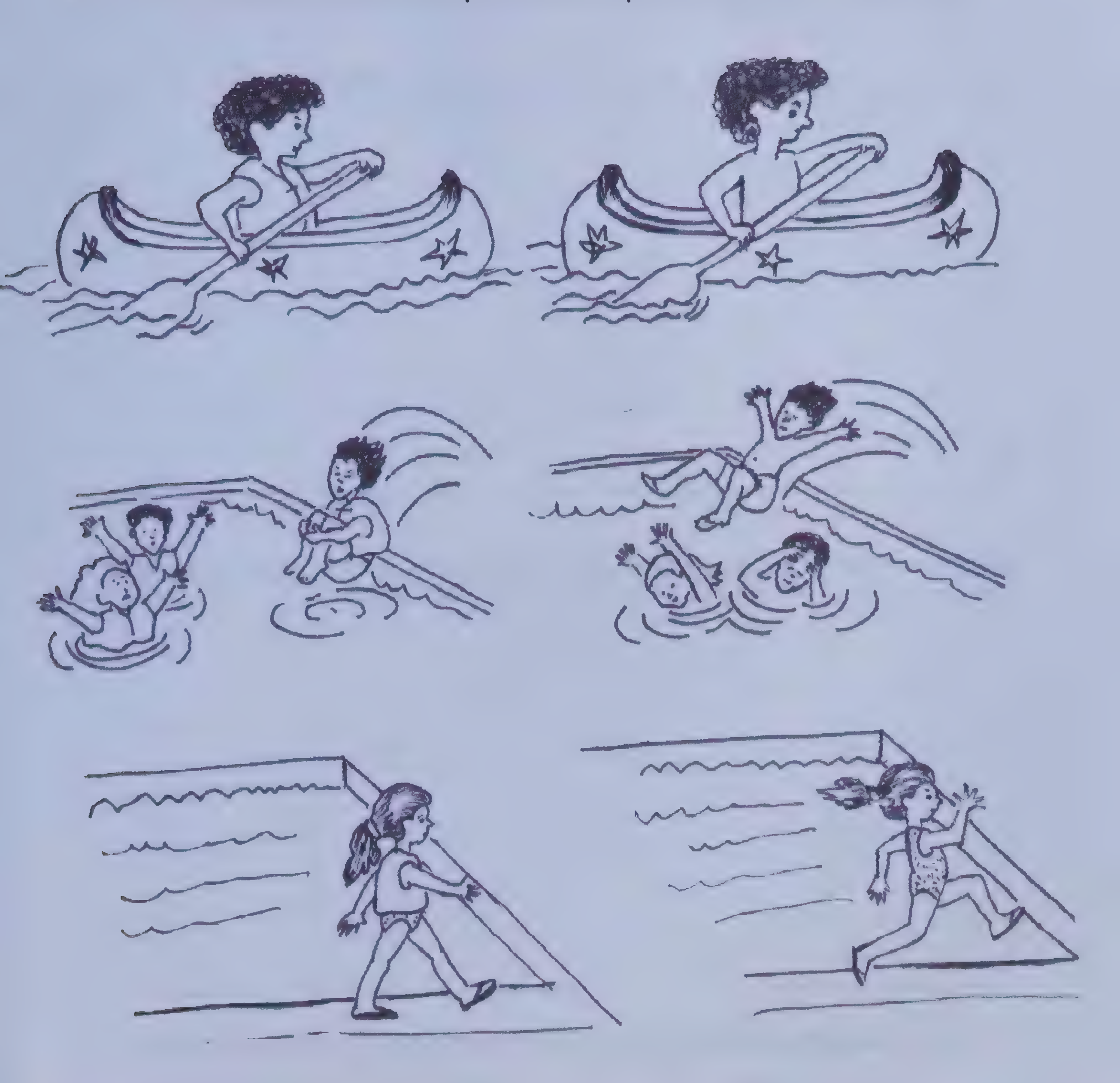
Fais un **X** sur les éléments qui ne sont pas sécuritaires.





La sécurité dans l'eau

Fais un **X** sur les éléments qui ne sont pas sécuritaires.



Les règles de sécurité

Tu viens de voir de nombreux comportements non sécuritaires. Ces personnes ne respectent pas certaines règles de sécurité.

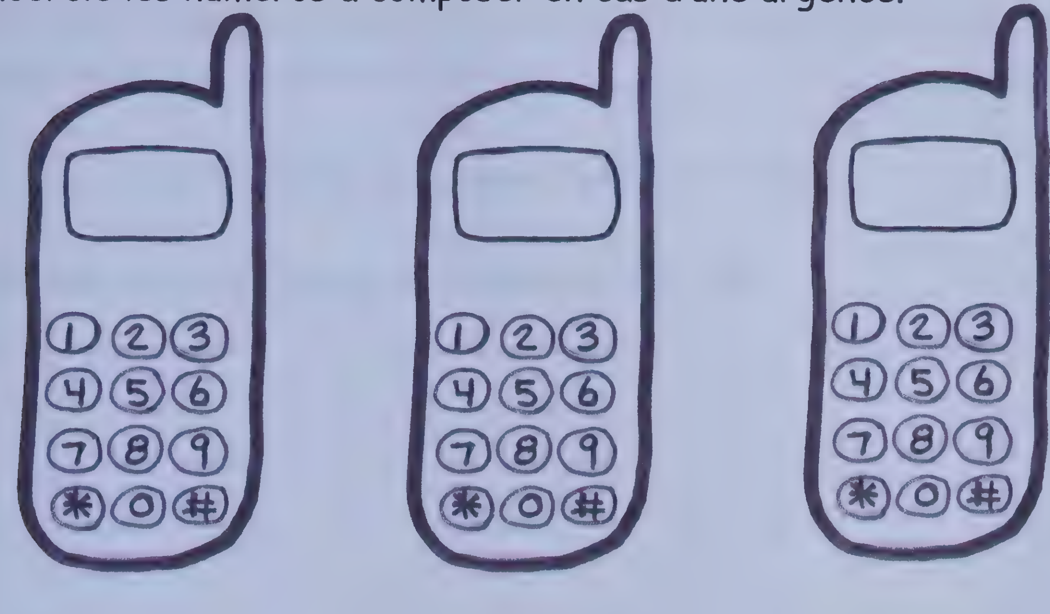
Choisis une règle de sécurité et illustre-la.

Illustre ce qui se passerait si tu ne respectais pas cette règle.

Selon toi est-il important de respecter les règles de sécurité? **oui** **non**

Le numéro d'urgence

Encercle les numéros à composer en cas d'une urgence.



_________ _________ _________

Qu'est-ce qu'une urgence?

Encercle les situations où tu devrais appeler le 9-1-1.

- Ton papa est tombé du toit et il ne peut plus bouger.
- Ta petite soeur est tombée dans l'escalier et elle pleure.
- Ton petit frère saigne du nez.
- Il y a le feu à ta maison.
- Tes voisins sont absents et quelqu'un entre dans leur maison.

Les gens qui peuvent te venir en aide

Indique le nom d'une personne de ton entourage qui pourrait te venir en aide si tu en avais besoin :______________________________

Toutes ces personnes peuvent t'aider.

Découpe et colle l'image au-dessus du bon mot.

pompier	policier	médecin
brigadier	parents	professeur

Les incendies

Mots croisés

1.									
									☼
							5.		6.
3.				☼	4.				
							☼		
2.									☼

Horizontal

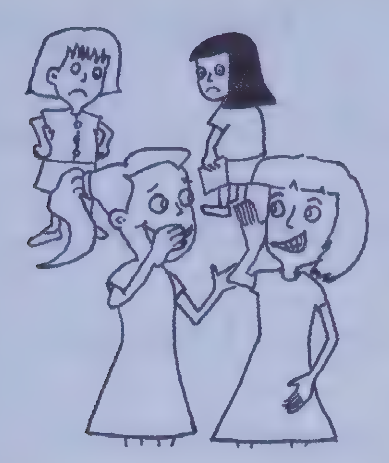
1. Votre famille et votre école ont besoin d'un plan d'____________.
2. Choisissez un point de ________________ pour votre classe et votre famille.
3. Les détecteurs de fumée sauvent des _____________.

Vertical

4. Pratiquez votre ___________ d'évacuation à l'école et dans votre famille.
5. À la maison, vérifiez votre détecteur de fumée chaque ________.
6. Il ne faut pas _________avec des allumettes.

L'intimidation

Regarde les situations ci-dessous.

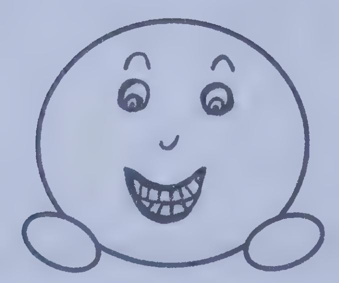




Comment se sentent les enfants intimidés? Colorie le visage.







Colorie les bonnes actions à prendre pour la fille ou le garçon intimidé.

Aller dire à un adulte.	Ne pas en parler à personne.
Ignorer les autres enfants.	Dire que tu n'aimes pas cela.
Crier des noms aux autres enfants	

Les premiers soins

Coupures et éraflures

Replace en ordre les étapes pour le soin d'une coupure légère.

______ Poser un bandage sur la coupure.

______ Demander à la personne de s'asseoir ou s'allonger.

______ Nettoyer la coupure.

Lorsqu'une coupure saigne beaucoup souviens-toi de ce truc **P E R.**

P ression
E levation
R epos

Brûlures

Encercle ce que tu ferais pour soigner une brûlure.

1) Mettre de l'eau froide sur la brûlure.

2) Mettre un bandage sur la brûlure.

3) Mettre de la crème solaire sur la brûlure.

Les annexes

1re année



Annexes

Unité 1

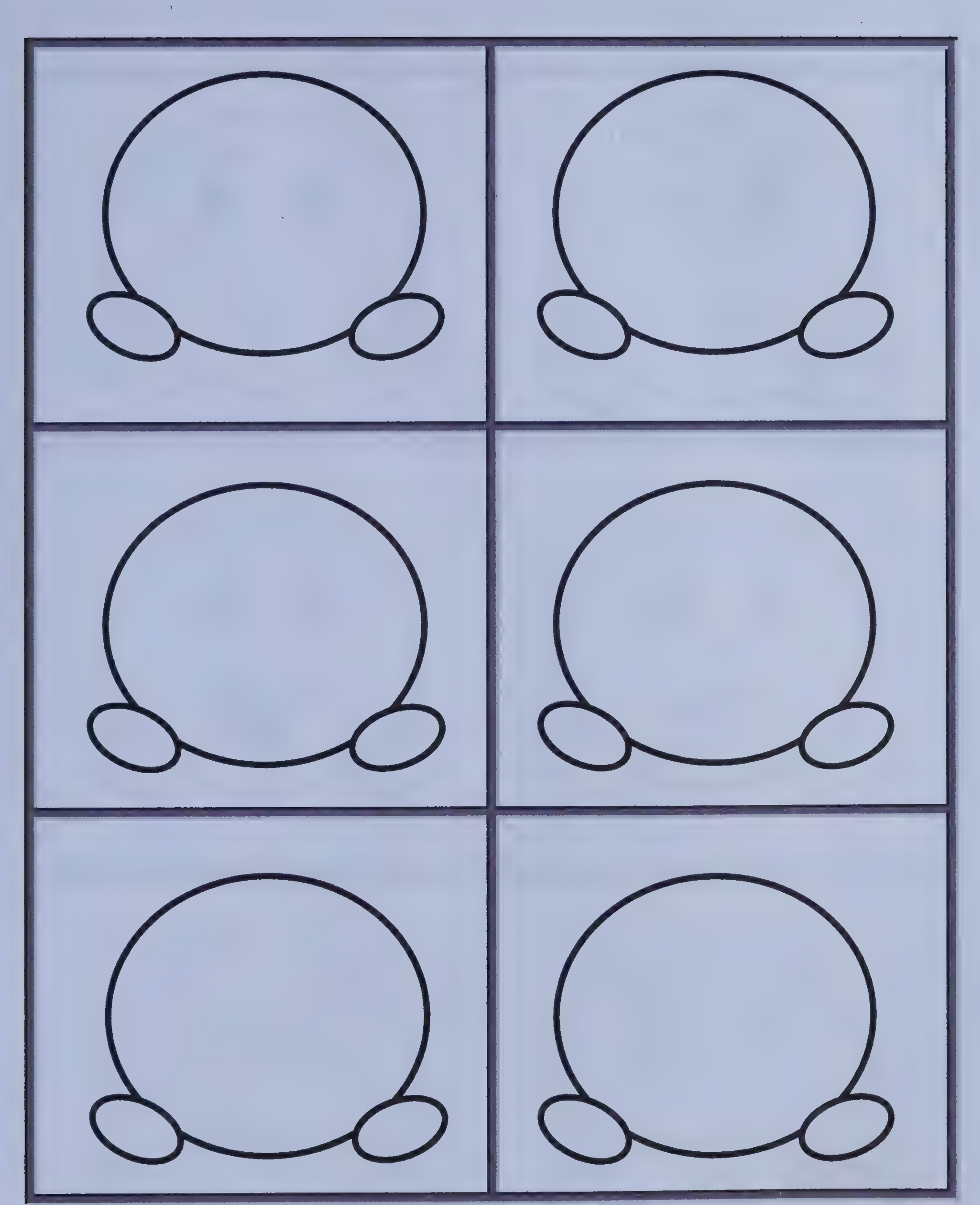
Jeu 1



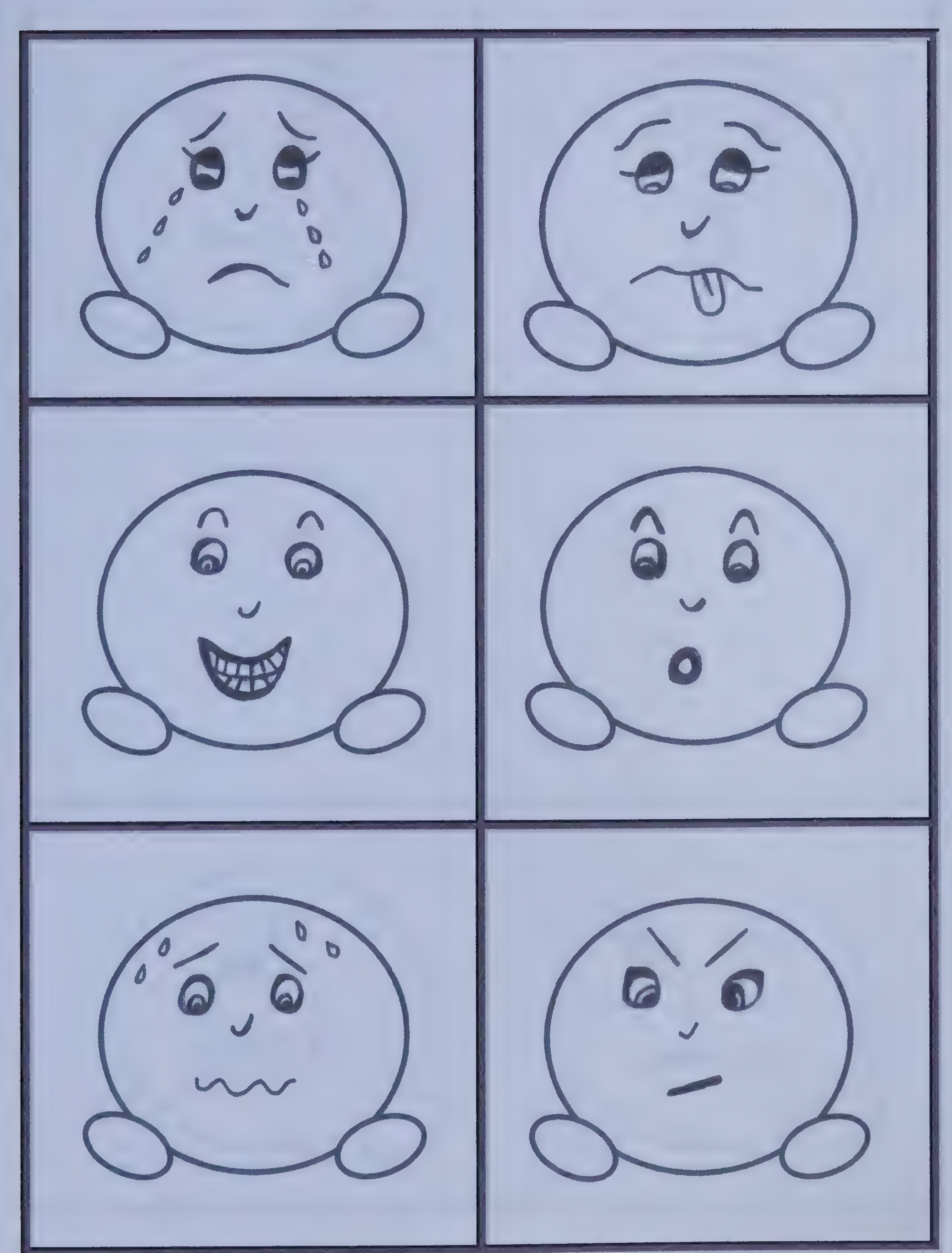
Images des sentiments

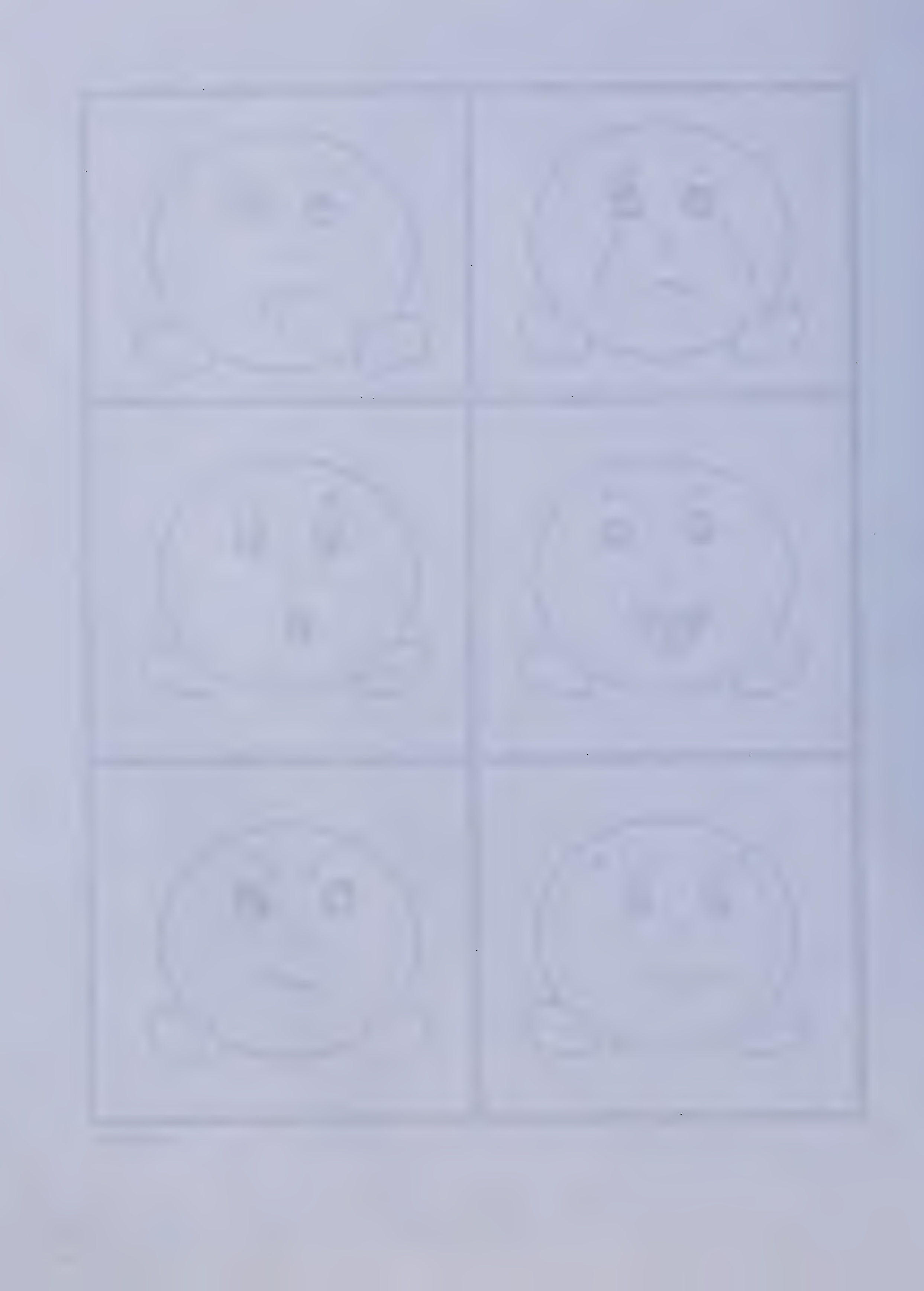


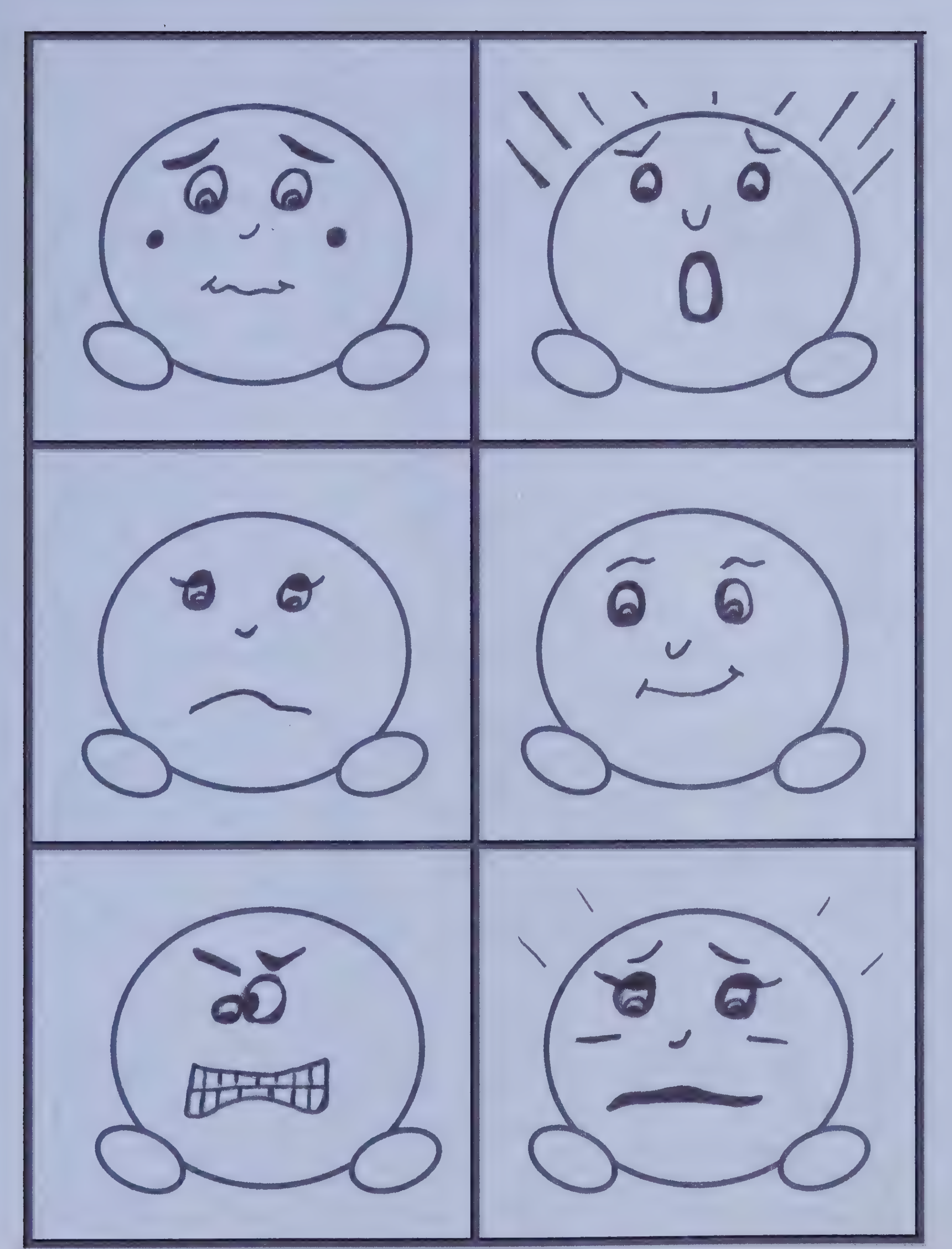
Vocabulaire



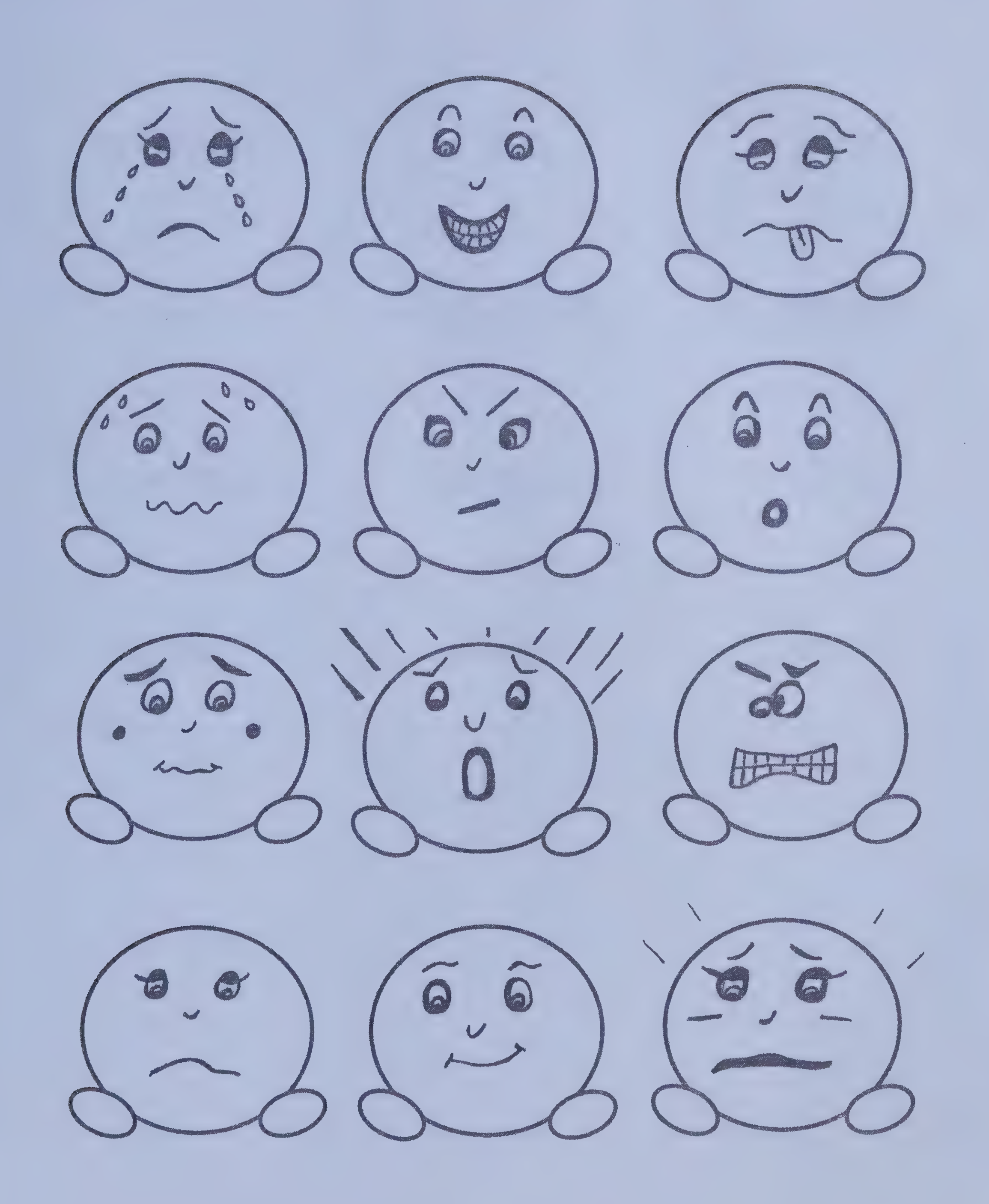












tristesse	joie	peur
colère	inquiétude	fatigue
surprise	déception	gêne
calme	jalousie	ennui

Annexes Unité 1

Jeu 2

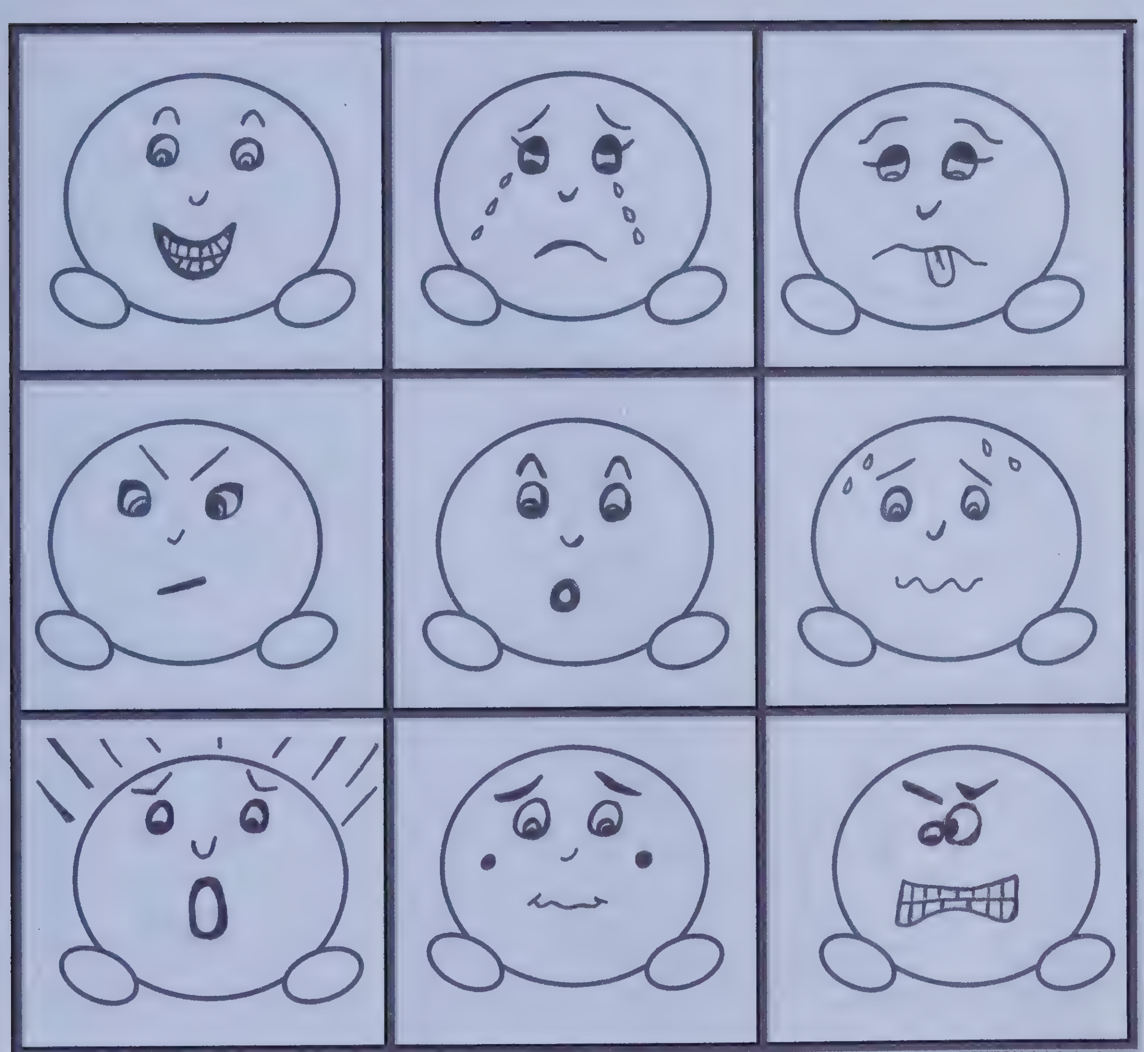


Bingo des sentiments



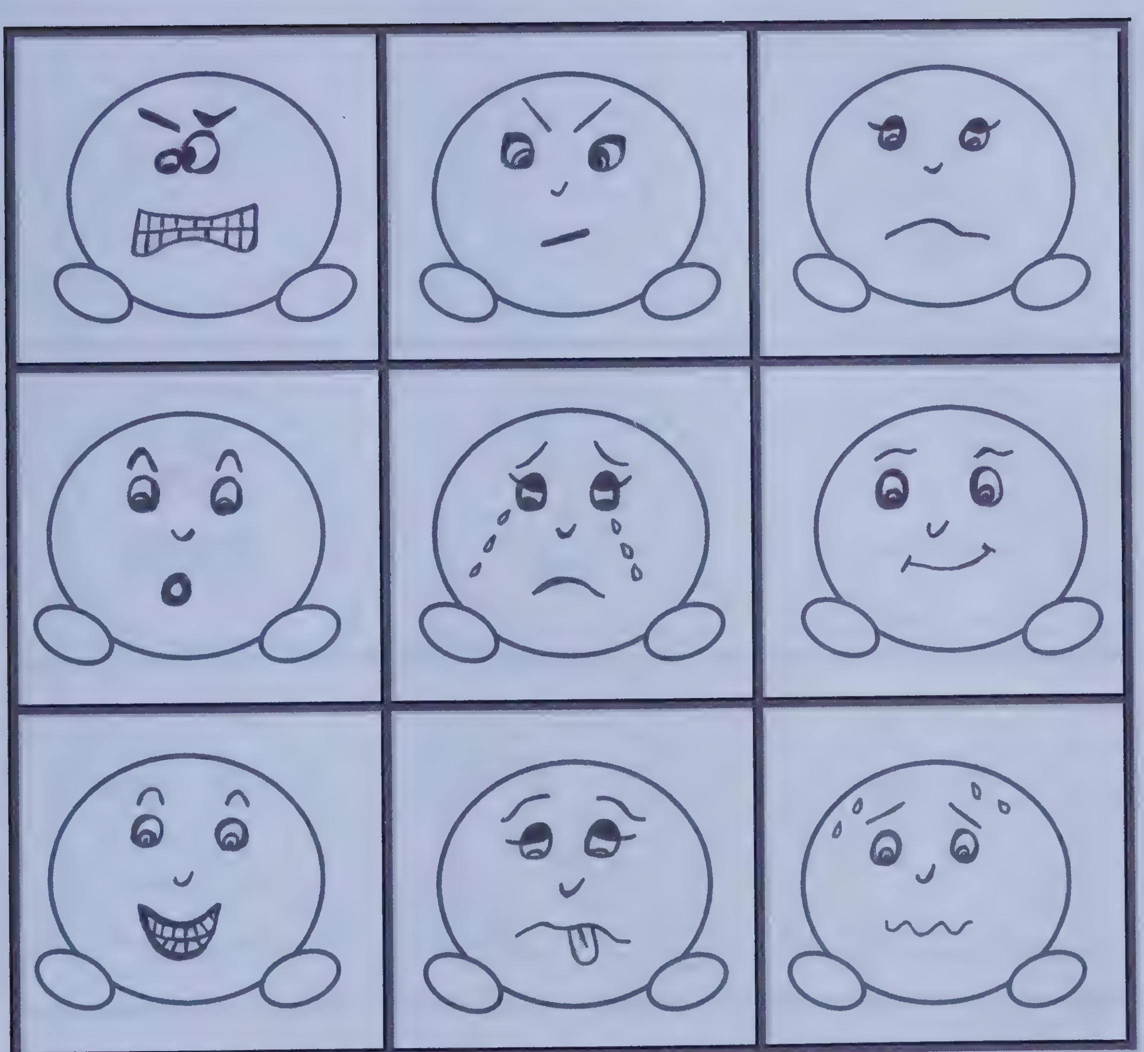
Bingo feuille du maître

Bingo des sentiments



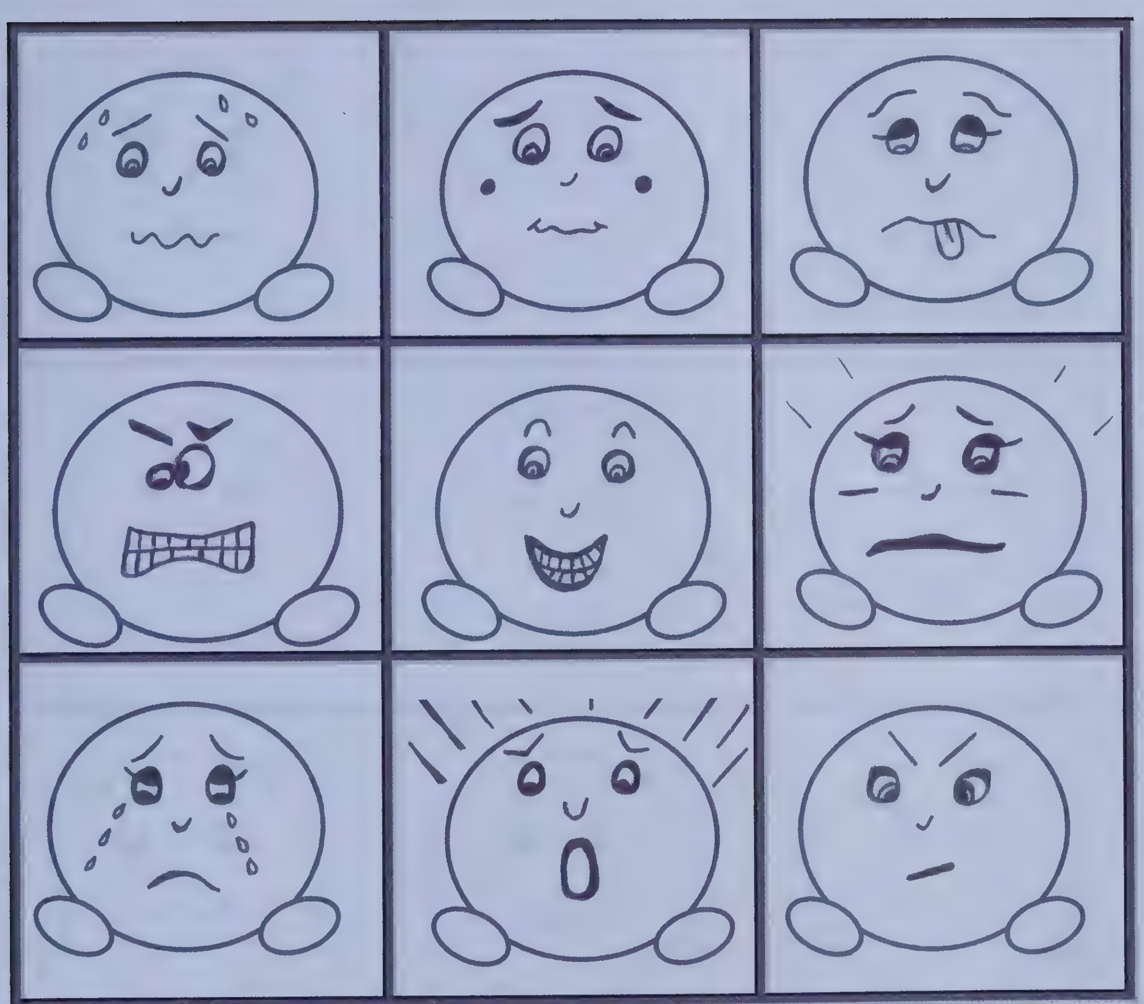


Bingo des sentiments



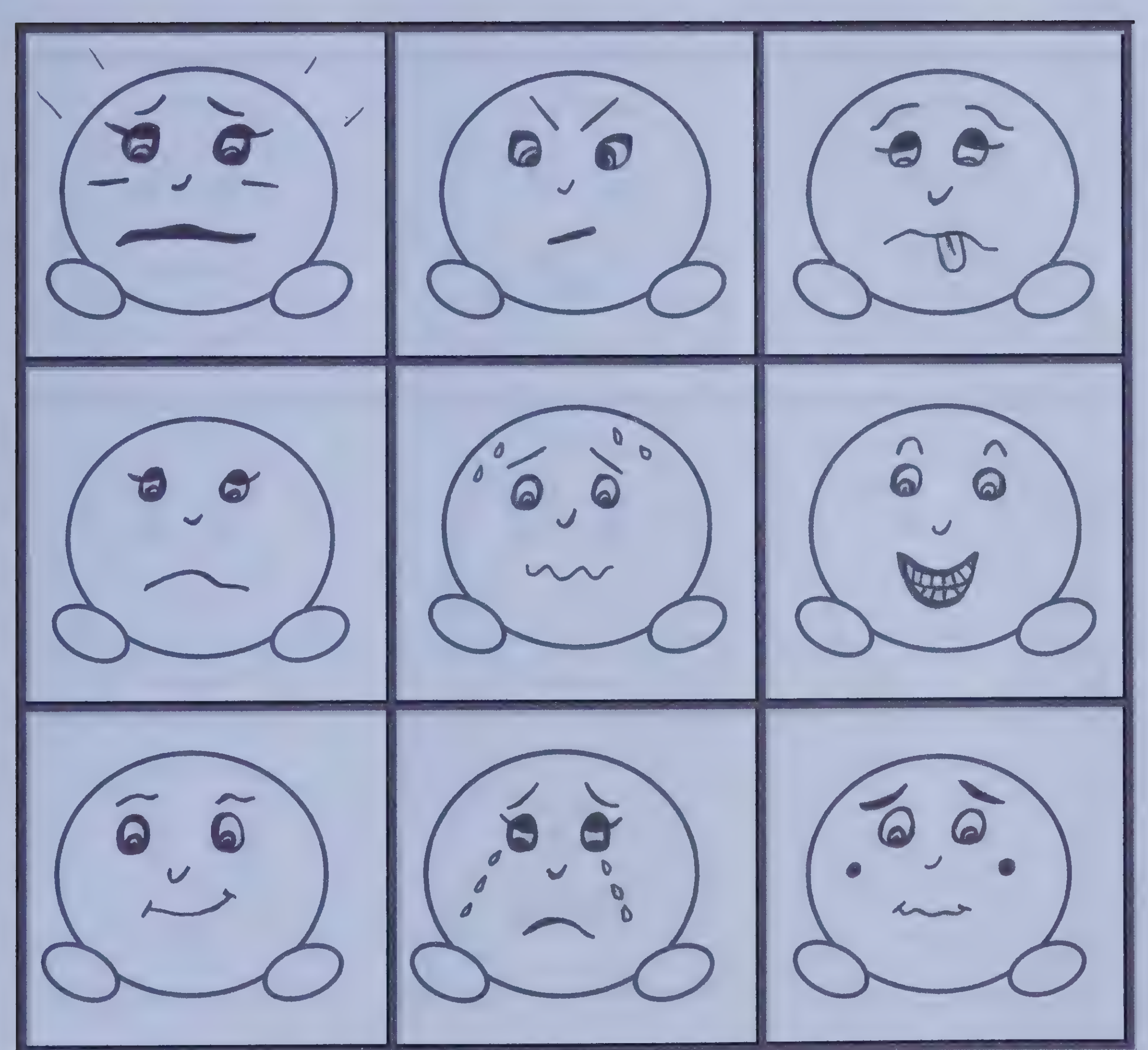


Bingo des sentiments



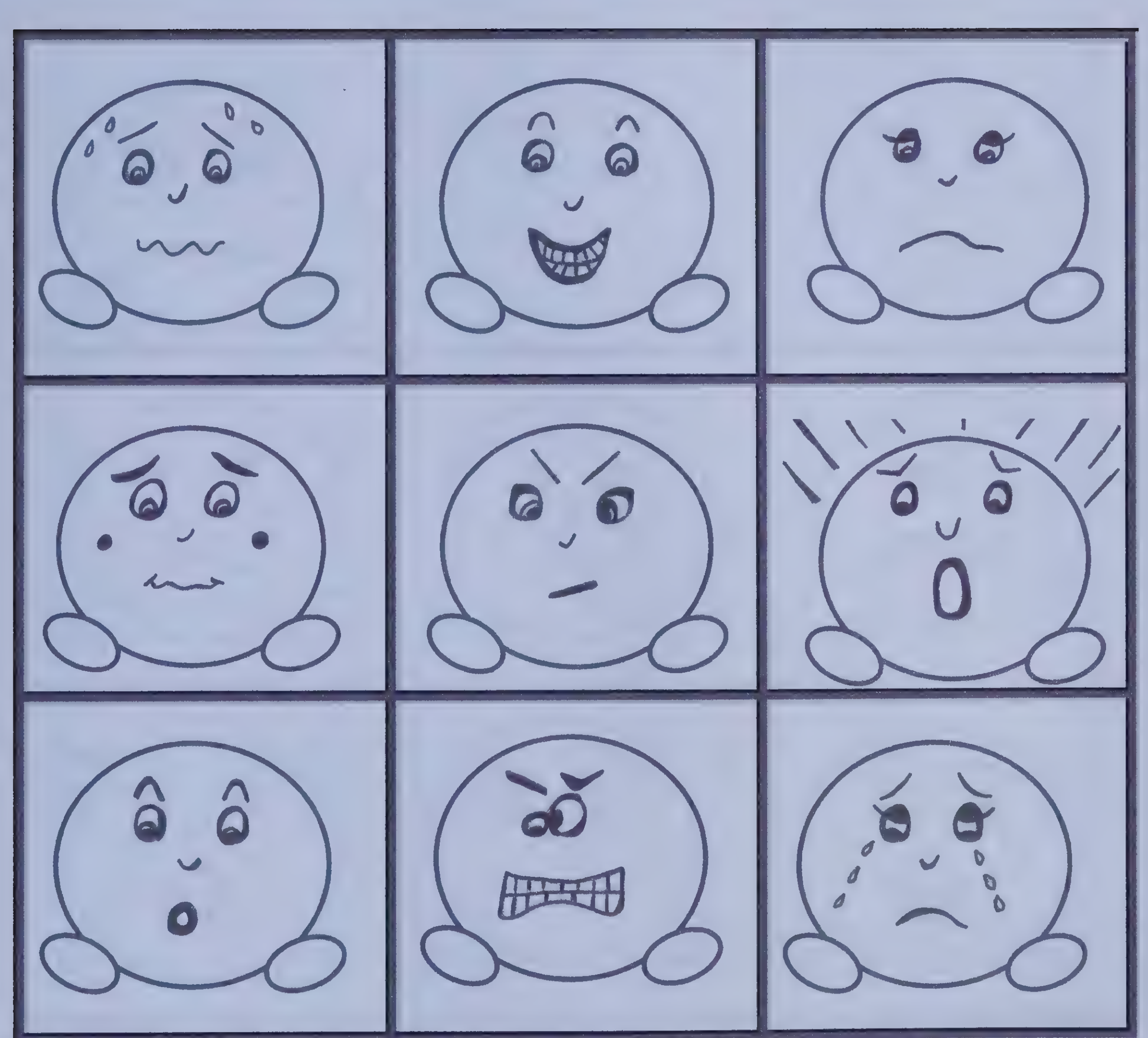


Bingo des sentiments



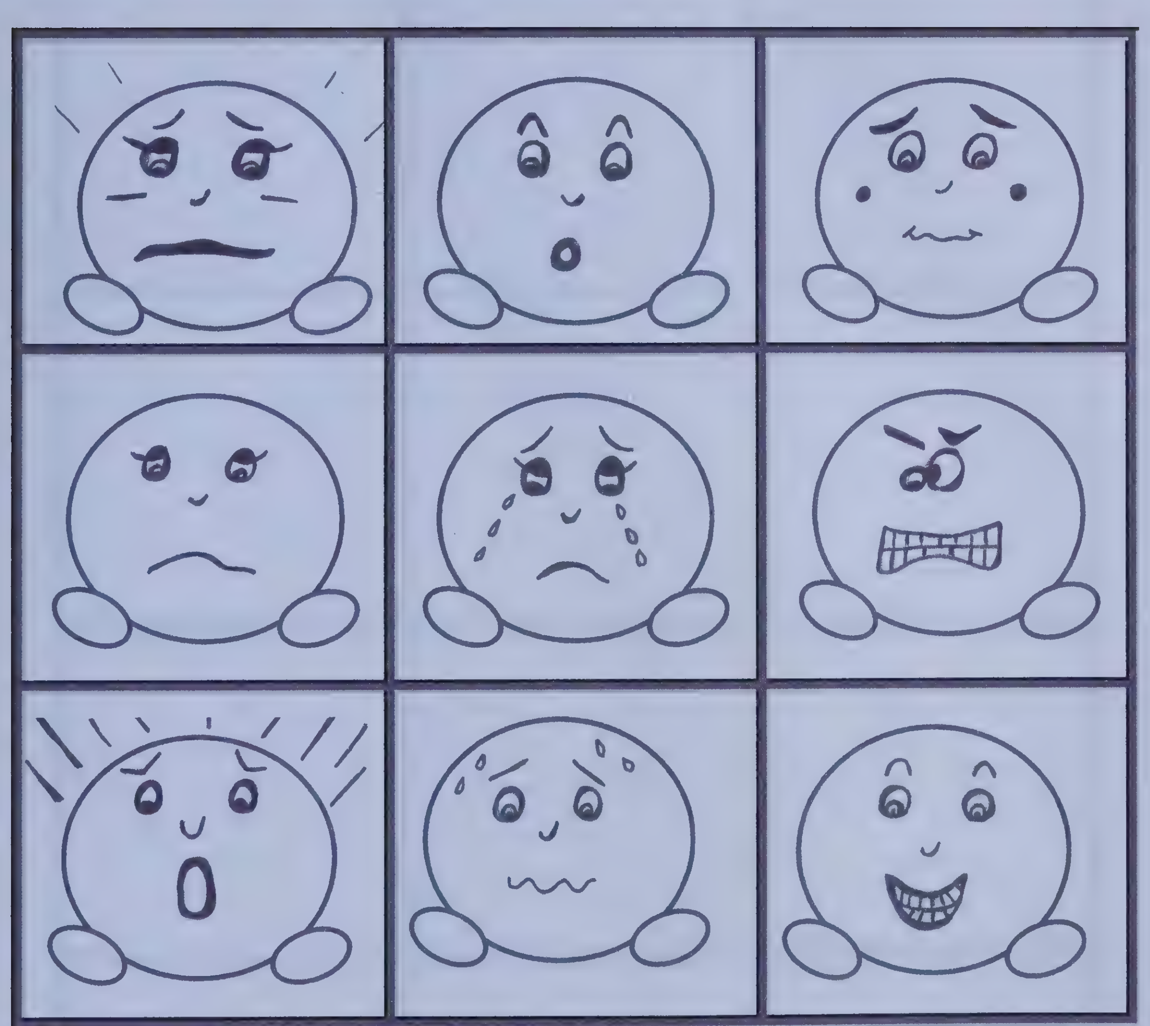


Bingo des sentiments





Bingo des sentiments





Bingo feuille du maître



Annexes Unité 2



Casse-tête



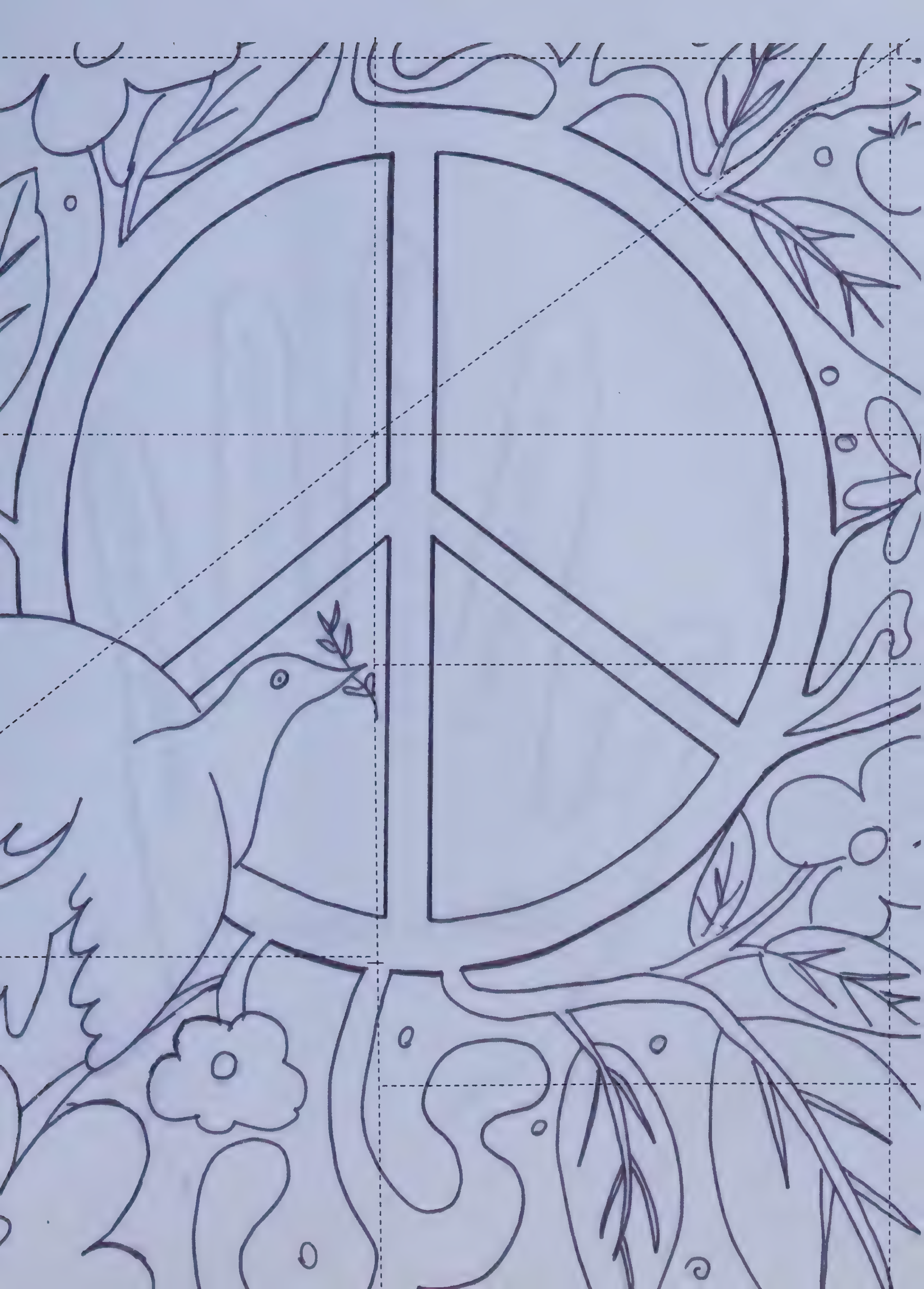
Étape résolution de conflits



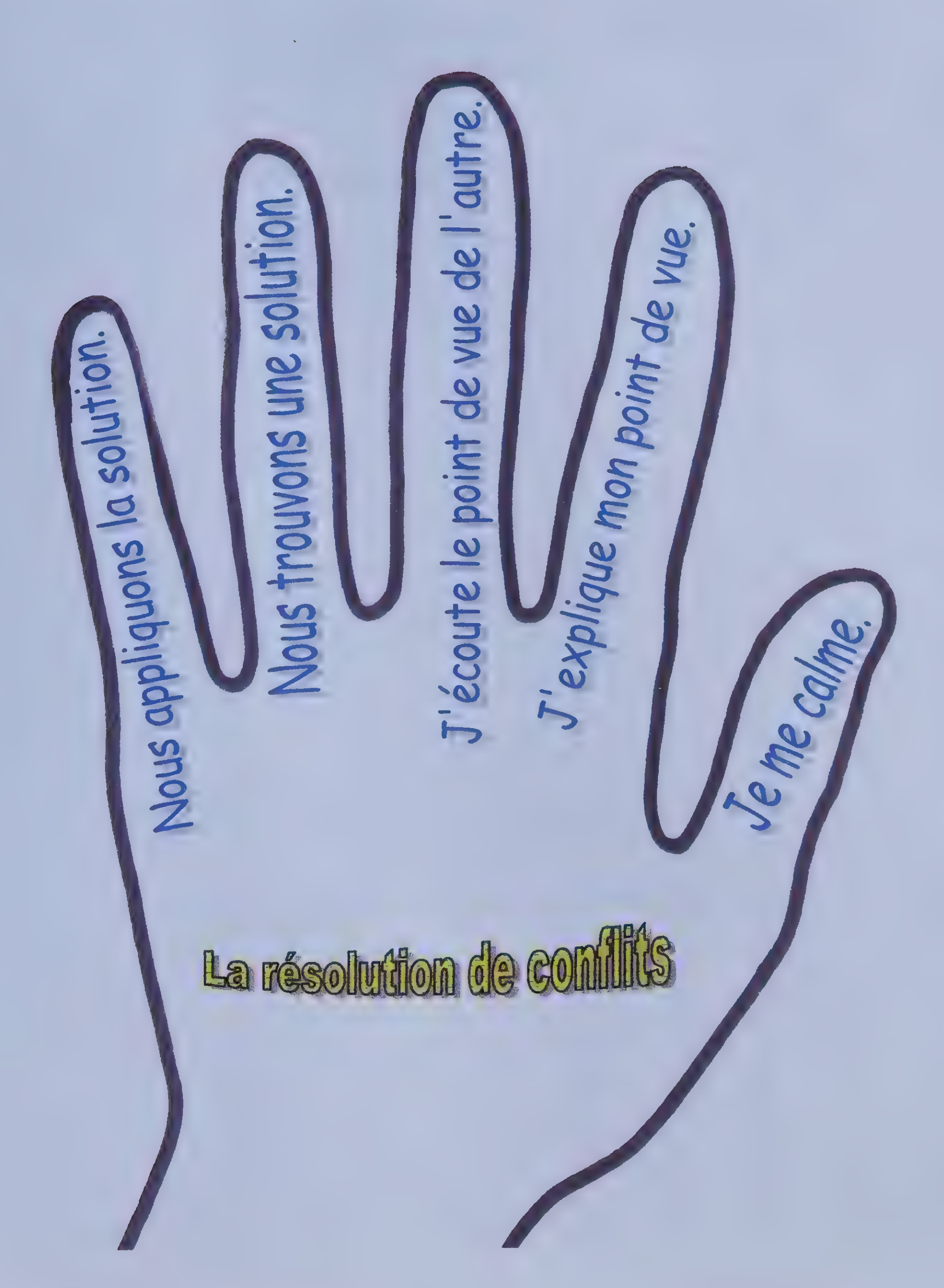
Fiche résolution de conflits



Histoire Au royaume de l'amitié





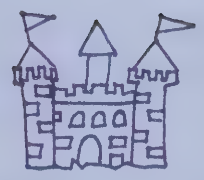

Nous appliquons la solution.
Nous trouvons une solution.
J'écoute le point de vue de l'autre.
J'explique mon point de vue.
Je me calme.
La résolution de conflits



FICHE DE RÉSOLUTION DE CONFLITS

1. Dessine le conflit.	**2. Réfléchis.** Trouve 3 actions que tu pourrais faire pour résoudre le conflit. Écris ou dessine-les.	**3. Pour chaque action coche la ou les bonnes cases.**			**4. Choisis une action.** Dessine un à côté de la solution choisie.
		Cette action est juste pour toi.	Cette action est juste pour l'autre.	Cette action résoudra le conflit.	
	Action 1				
	Action 2				
	Action 3				

Au royaume de l'amitié



Il était une fois, un petit prince nommé Albert qui vivait dans un royaume enchanté avec son père le roi Alexandre et sa mère la reine Alexia.

Le petit prince Albert se sentait bien seul dans son grand château. Le roi et la reine étaient tellement occupés à régler mille et un problèmes des habitants du royaume qu'ils n'avaient jamais le temps de jouer avec leur fils.

Le petit Albert aurait bien aimé avoir un ami pour être un peu moins seul. Malheureusement, il était tellement vaniteux et méchant que tout le monde le fuyait.

Il décida donc d'aller demander conseil à Flora, la licorne, dans la forêt enchantée.

Il marcha, marcha et arriva à la maison de Flora. Albert lui expliqua qu'il aimerait bien avoir un ami, mais que tous les gens du royaume et les enfants du village se sauvaient lorsqu'il voulait leur parler. Flora lui expliqua alors qu'en suivant le chemin enchanté, il découvrirait comment se faire un ami.

Une fois qu'il l'eut trouvé, Albert s'aventura en se demandant ce qu'il allait bien pouvoir trouver sur cette route qui lui permettrait de se faire un ami.

Il arriva près d'un arbre où se trouvaient de magnifiques pommes bien rouges. Il alla tout prêt et en cueillit une. Lorsqu'il approcha la pomme pour la croquer, il y vit le mot **gentillesse** inscrit. Il mangea la pomme et poursuivit son chemin.

Arthur trouva un autre arbre sur sa route et ses fruits orange l'attirèrent. Il cueillit une belle grosse orange. Lorsqu'il voulut la peler pour la manger, il y vit le mot **générosité**. Il la pela, la mangea et continua son parcours.

Il arriva ensuite dans un magnifique champ rempli de belles fraises bien mûres. Il en ramassa une. Lorsqu'il la porta à sa bouche il y vit le mot **respect**. Il la mangea et continua son chemin.

Arthur trouvait ce chemin et ses fruits de plus en plus bizarres, mais continua sans trop se poser de question. Il marcha, marcha et arriva devant un bananier. Il était maintenant curieux de voir si en cueillant une banane, il y retrouverait un mot. Il le fit et effectivement, il était inscrit **honnêteté** sur la pelure. Il la pela et la mangea.

Le petit prince Albert était intrigué de poursuivre sa route et de peut-être trouver d'autres fruits mystérieux. Il continua et trouva un poirier. Il attrapa une poire et put y lire le mot **tolérance**.

Albert arriva au bout du chemin enchanté et il était déçu, car il ne savait toujours pas comment se faire un ami. Il alla donc revoir Flora. Elle le fit réfléchir sur ce qu'il avait vu sur son chemin. Albert se rappela les fruits qu'il avait mangés et les mots qu'il avait vus : gentillesse, générosité, respect, honnêteté et tolérance. Il commença à comprendre...

Flora lui expliqua que ce sont les fruits de l'amitié et que si on les cultive à l'intérieur de nous, nous aurons de meilleures chances d'avoir des amis et de les garder.

Albert mit donc ce conseil en application et travailla à être davantage gentil, généreux, respectueux, honnête et tolérant envers les autres. Depuis ce jour, Albert a des amis et il ne se sent plus seul. Il lui arrive encore parfois de faire de petites erreurs avec ses amis, mais alors il repense aux fruits de l'amitié et il retrouve le bon chemin à suivre.

FIN

Annexes Unité 2



Affiches fruits de l'amitié



Définitions caractéristiques d'un bon ami


Gentillesse


Générosité


Honnêteté


Tolérance


Respect

Les définitions

Source : Fleurus junior

Gentillesse : Qui est doux, serviable et agréable avec les autres.

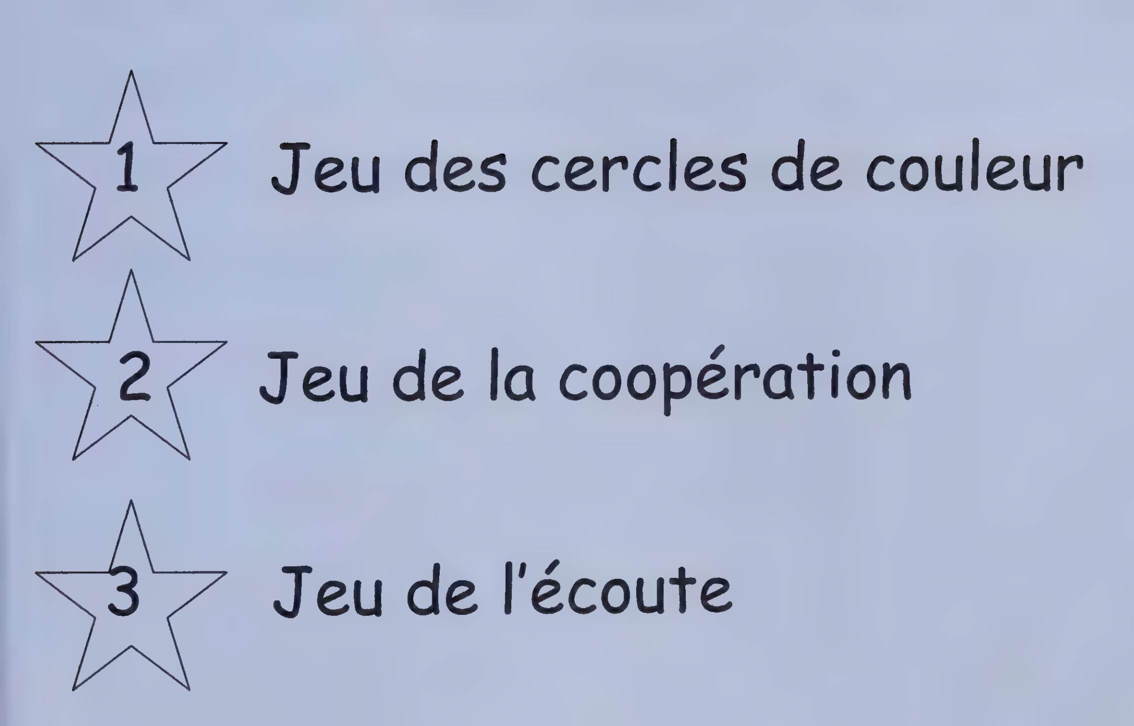
Générosité : Qui a bon cœur, qui donne largement aux autres.

Respect : Qui témoigne un sentiment d'estime et d'admiration envers une personne.

Honnêteté : Qui ne cherche pas à tromper, ni à voler. Qui est loyal, droit et franc.

Tolérance : Fait de respecter le comportement, les idées et les opinions des autres.

Annexes Unité 3



Jeu des cercles de couleur

Jeu de la coopération

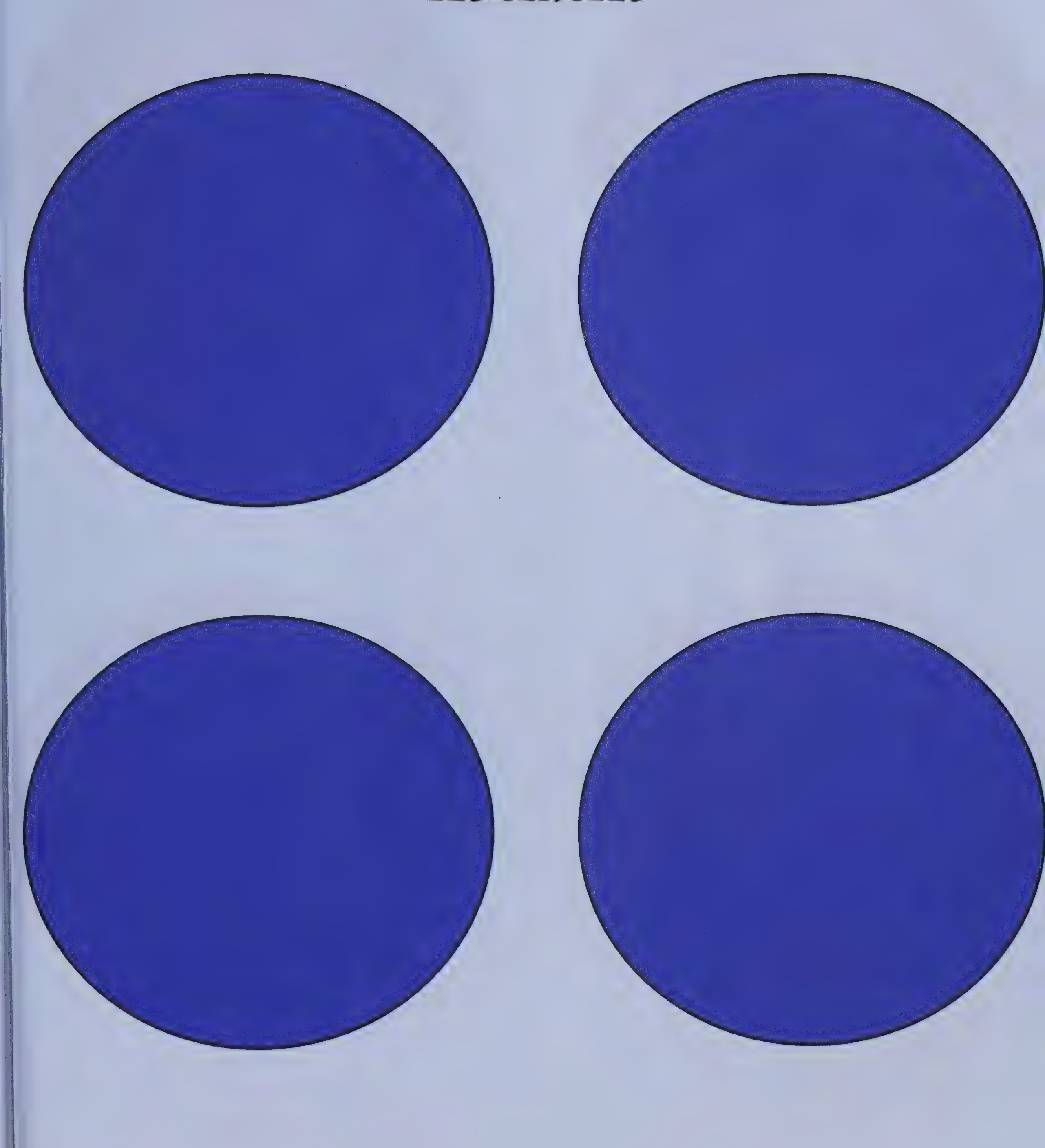
Jeu de l'écoute

LES CERCLES DE COULEUR

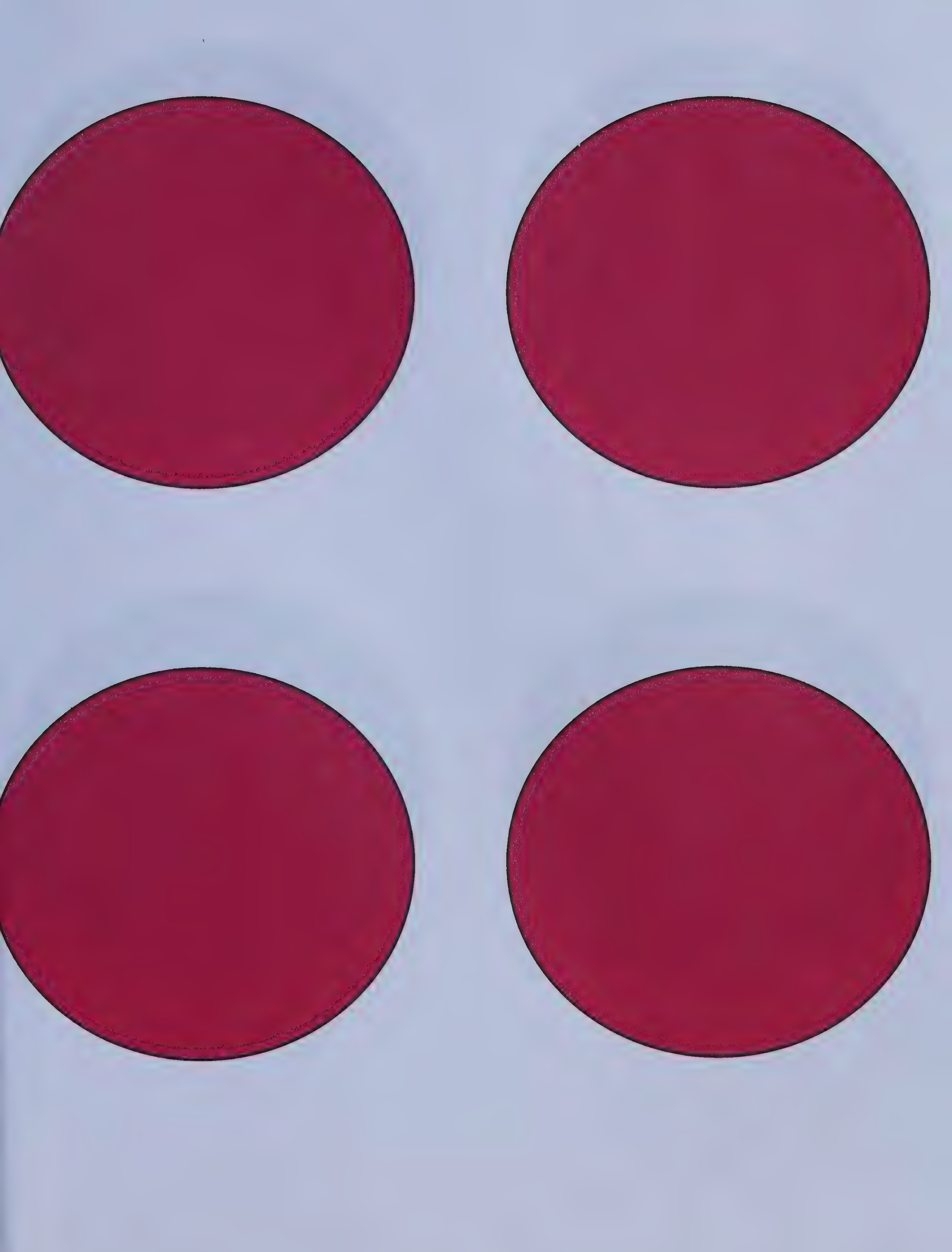
Les élèves ont chacun un cercle d'une couleur. Ils se déplacent et lorsque la musique arrête ou le signal est donné, ils doivent se regrouper avec les autres élèves qui ont la même couleur. Ils doivent ensuite s'asseoir sur leur petit cercle de couleur en formant un grand cercle avec les autres membres de leur équipe.

L'équipe gagnante est celle qui termine en premier à former son cercle.

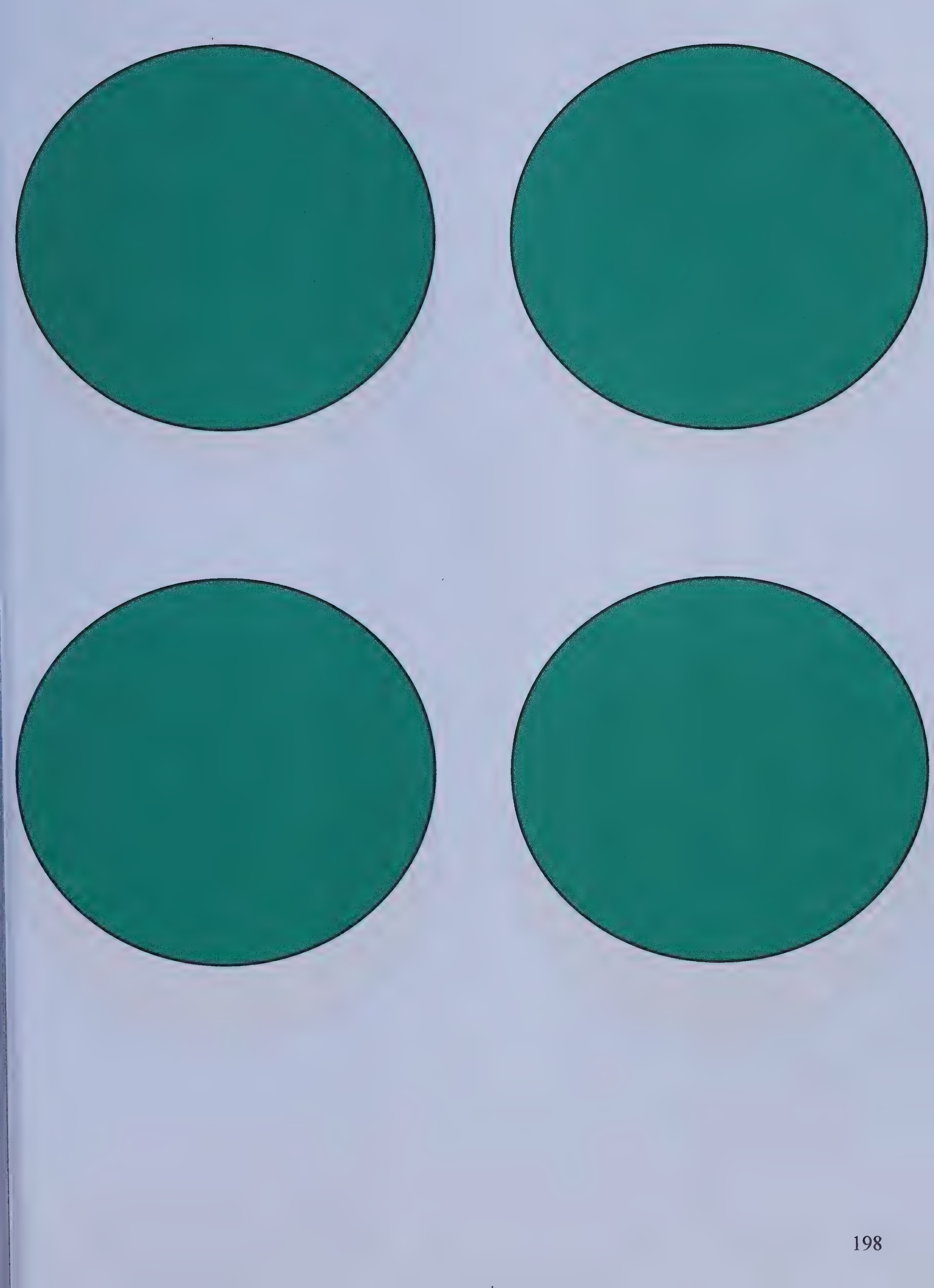
LES CERCLES



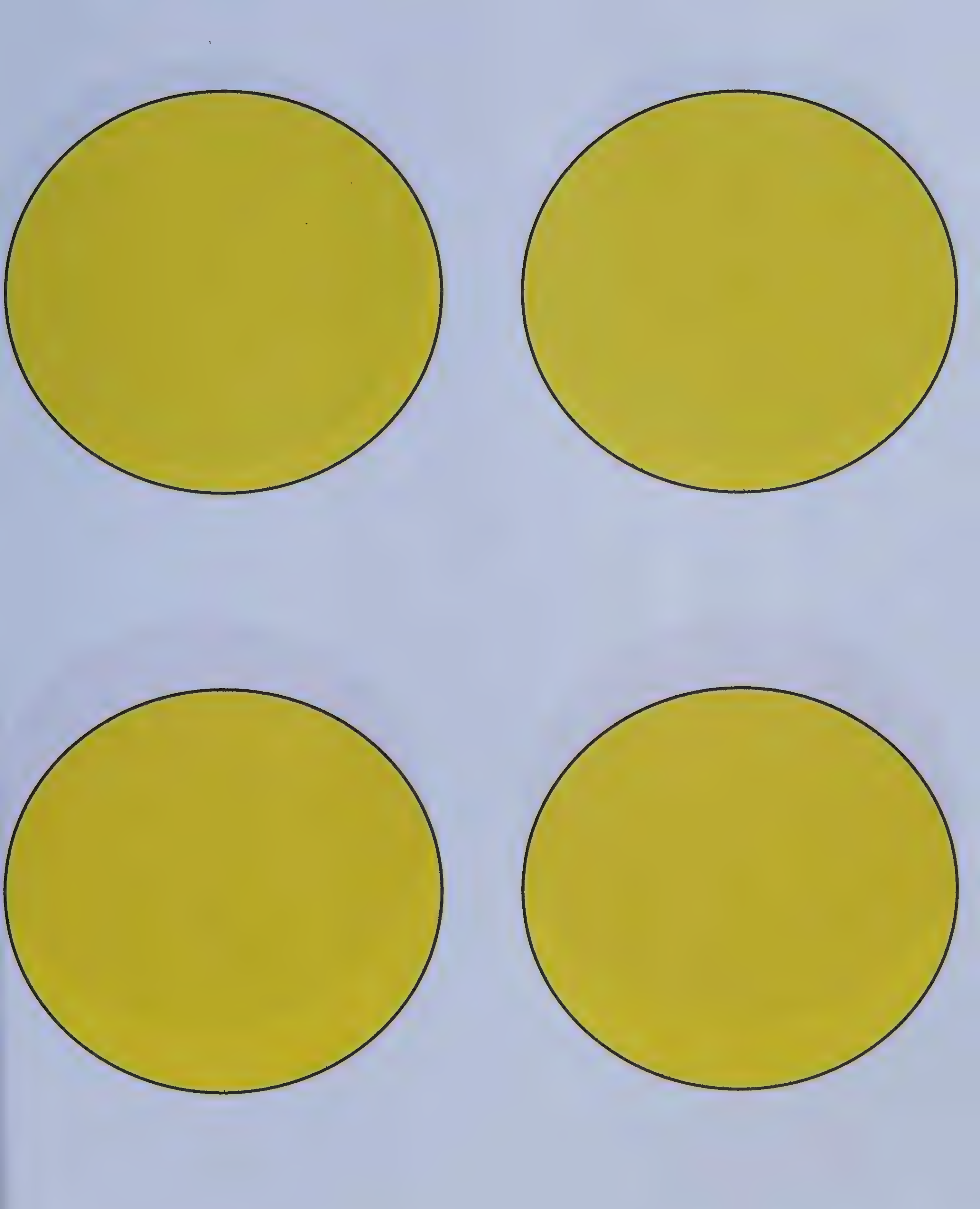




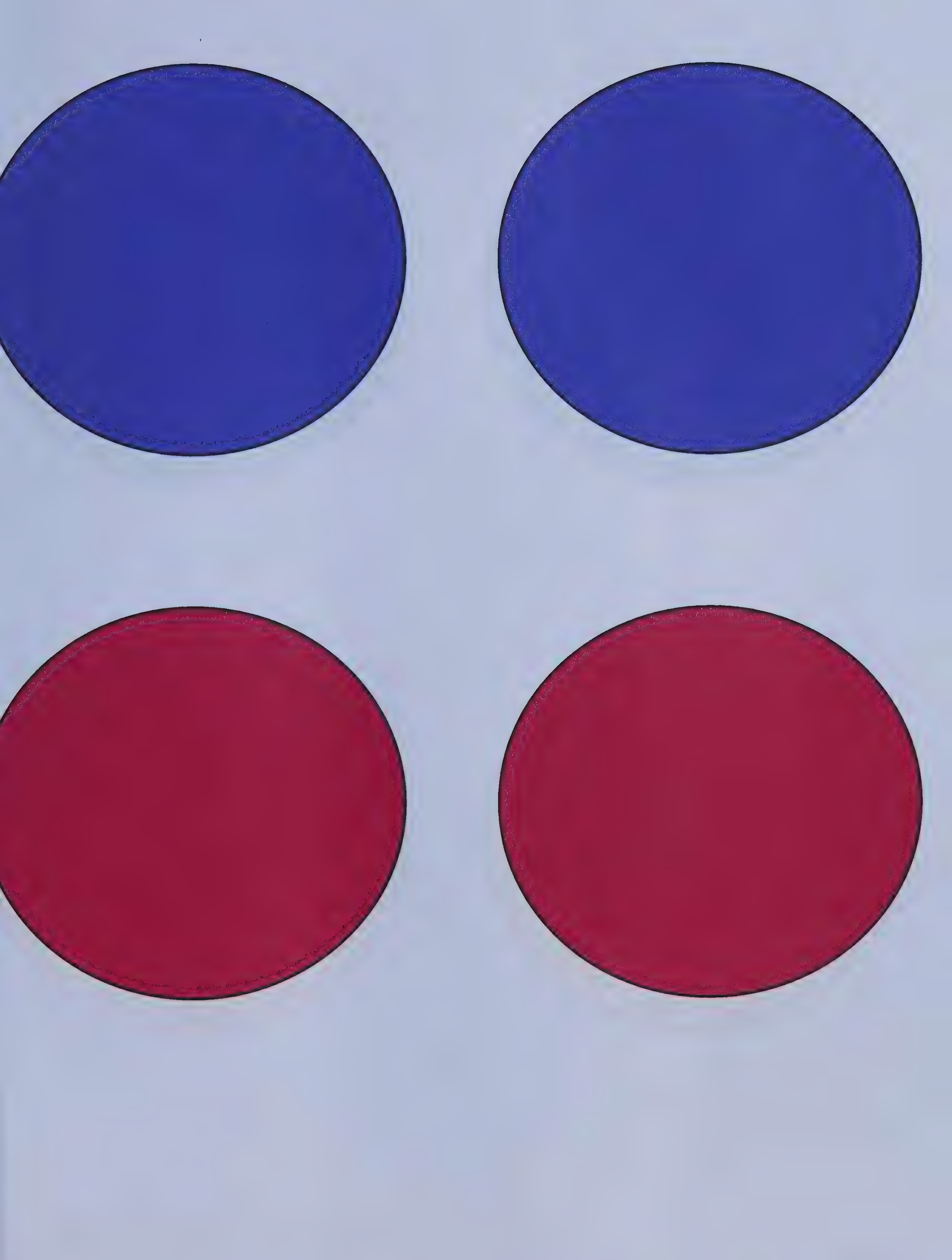




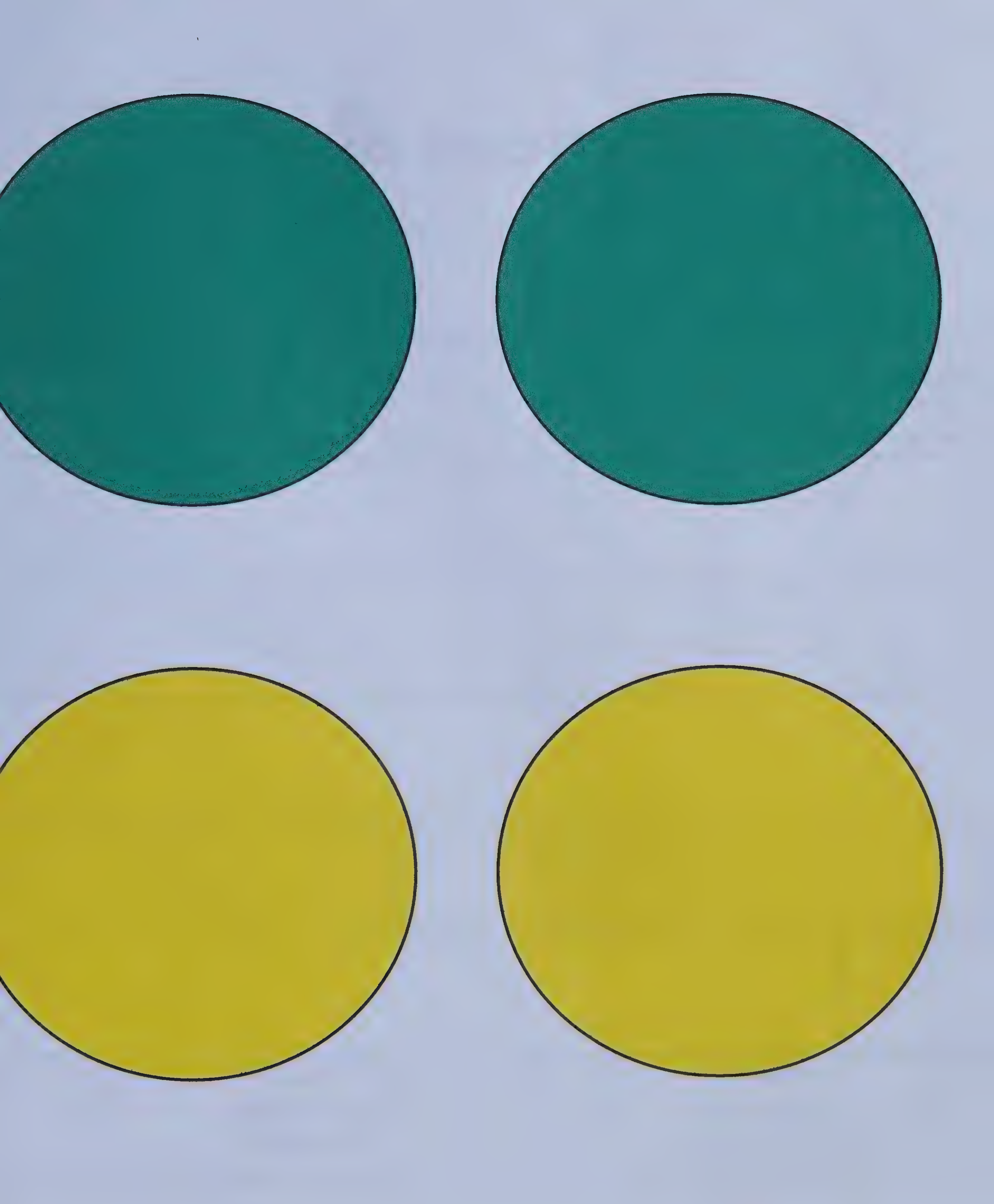














Jeu de la coopération

ARRIVÉE		Tu as crié. Recule de 4 cases.				Tu as félicité ton partenaire Avance de 3.
		Tu as coupé la parole. Recule de 3.			Tu as bien participé. Avance de 4.	
	Ta voix était douce. Avance de 3.			Tu n'as pas écouté l'idée de l'autre. Recule de 3.		
		Tu as bien écouté l'autre. Avance de 2.			Tu n'as pas fait ta part du travail. Recule de 3	

La coopération : activité 5

Dessin A

Dans le 3e ☐ dessine une

Dans le 8e ☐ dessine une

Dans le 10e ☐ dessine un

Dans le 15e ☐ dessine un

Dans le 17e ☐ dessine un

Corrigé dessin A



La coopération : activité 5

Dessin B

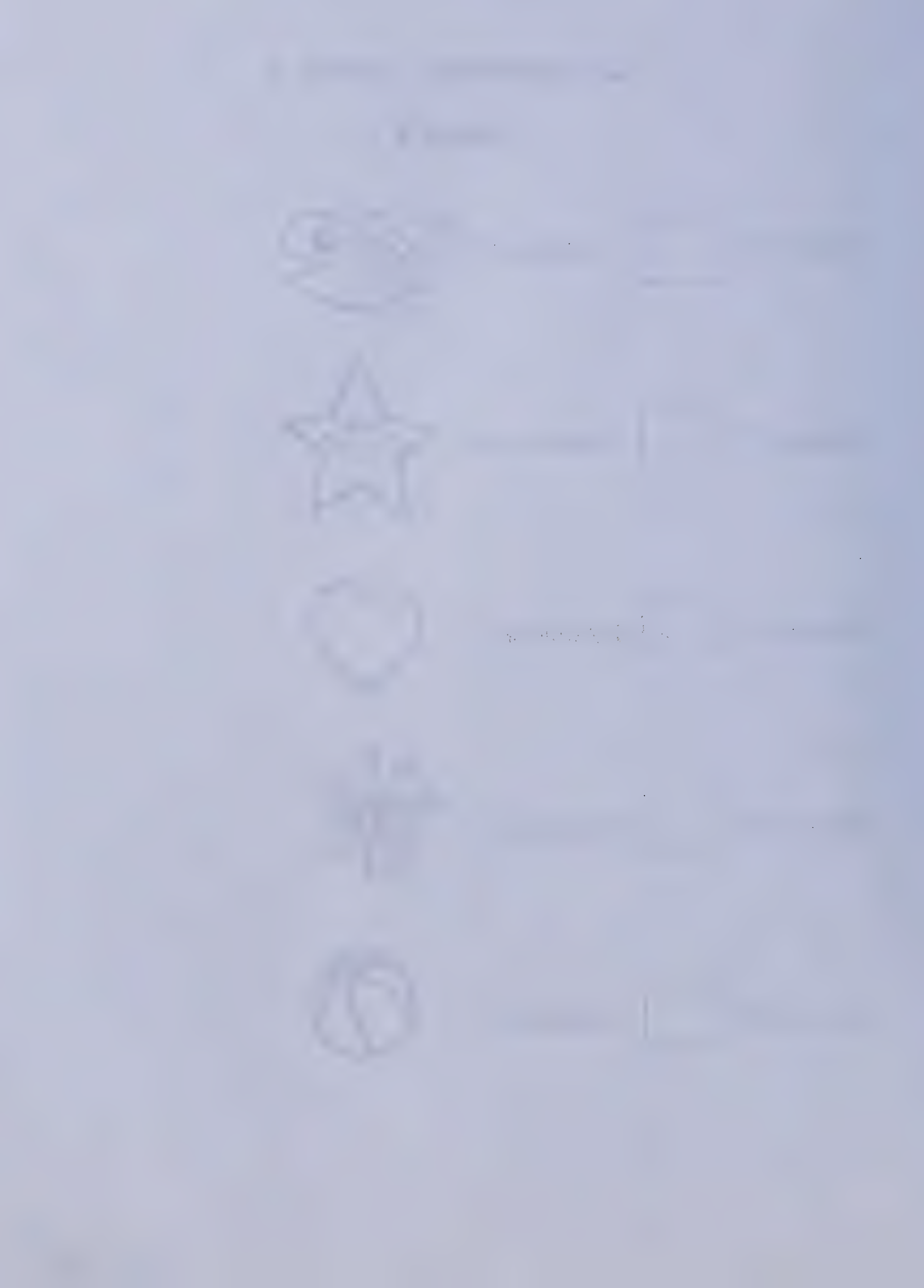
Dans le 2e ☐ dessine un

Dans le 7e ☐ dessine une

Dans le 9e ☐ dessine un

Dans le 14e ☐ dessine un

Dans le 20e ☐ dessine un

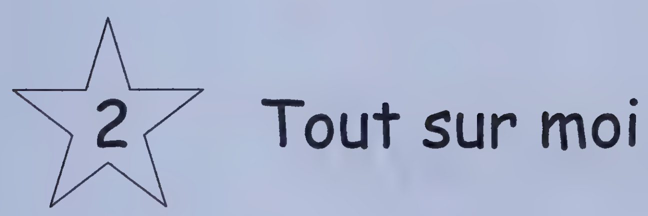


Corrigé dessin B



Annexes Unité 4


Jeu de la devinette






L'erreur de Marjorie

Devine qui suis-je?

J'aime _____________________________________.

Je n'aime pas ______________________________.

Je porte un chandail ____________________.

Qui suis-je?

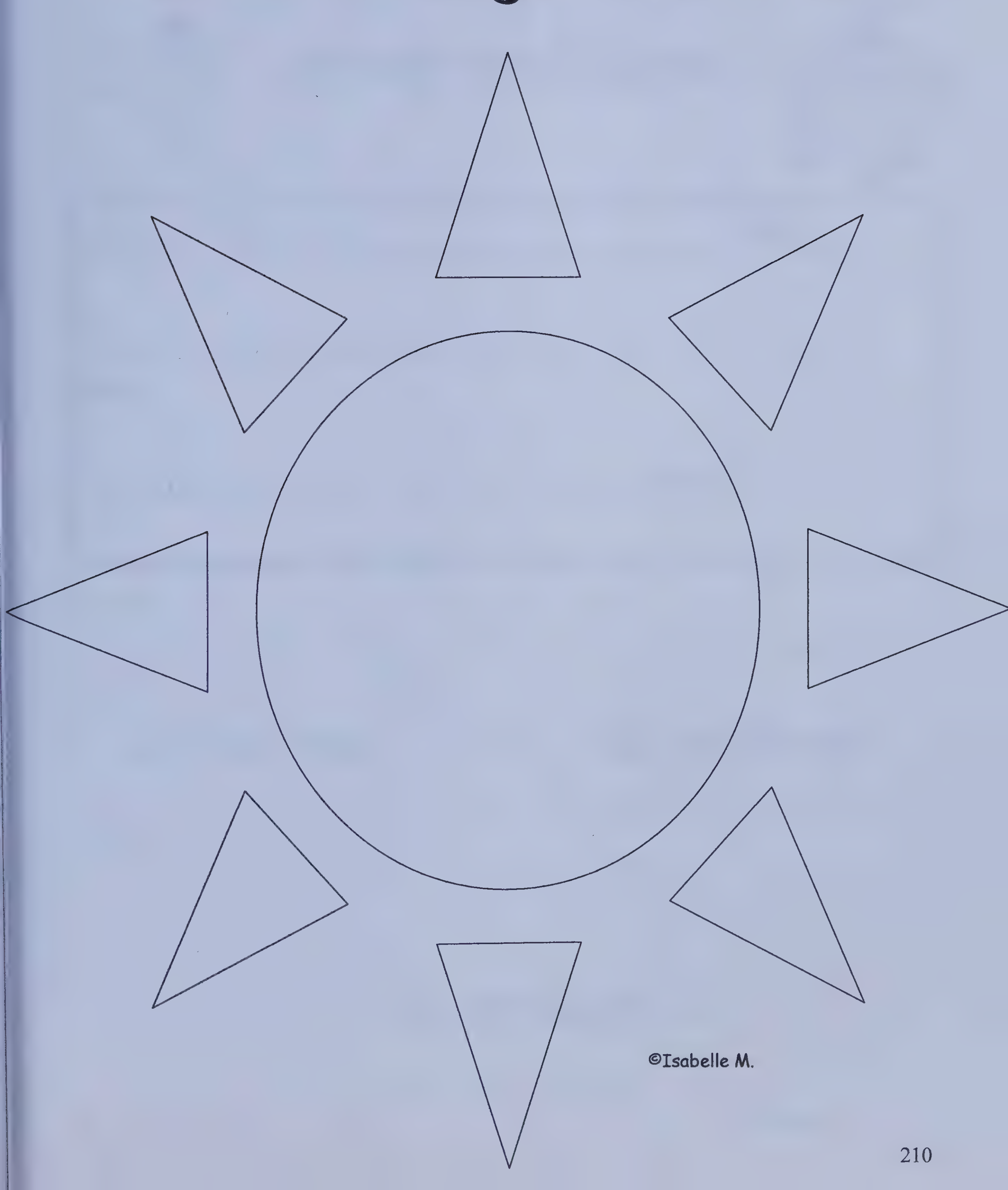
____

Tout sur moi

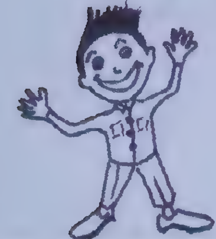
Ce cahier appartient à :



Je suis un rayon de soleil!



Description physique et géographique



Je suis né(e) le ____________________ 200____

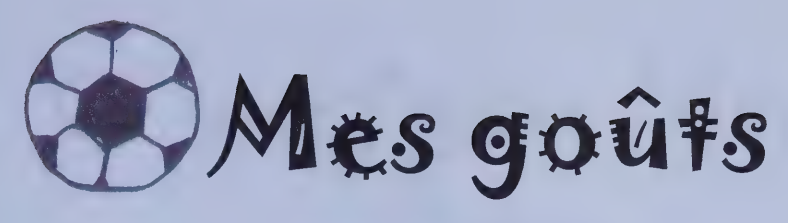
à ____________________________. J'ai _______ ans.

Je suis en ____________________ année.

J'ai les yeux _______________.

J'ai les cheveux _______________.

Je mesure _______________.


Mes goûts

Ce que j'aime faire en classe

Vert= J'aime beaucoup.
Jaune = J'aime un peu.
Rouge = Je n'aime pas.

Faire de la lecture en classe.

Faire des mathématiques.

Écrire des mots ou des phrases.

Participer au cours de musique.

Participer au cours d'éducation physique.

Faire des arts.

Faire des sciences.

Ma famille

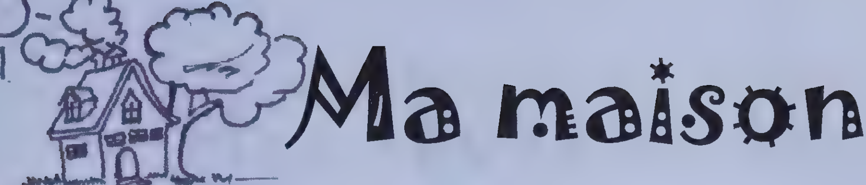


Mon papa s'appelle : ______________________

Ma maman s'appelle : ______________________

J'ai ______ sœur(s).

J'ai ______ frère(s).



Ma maison

Ma maison est : ___________________________

Voici mon adresse :

____

____

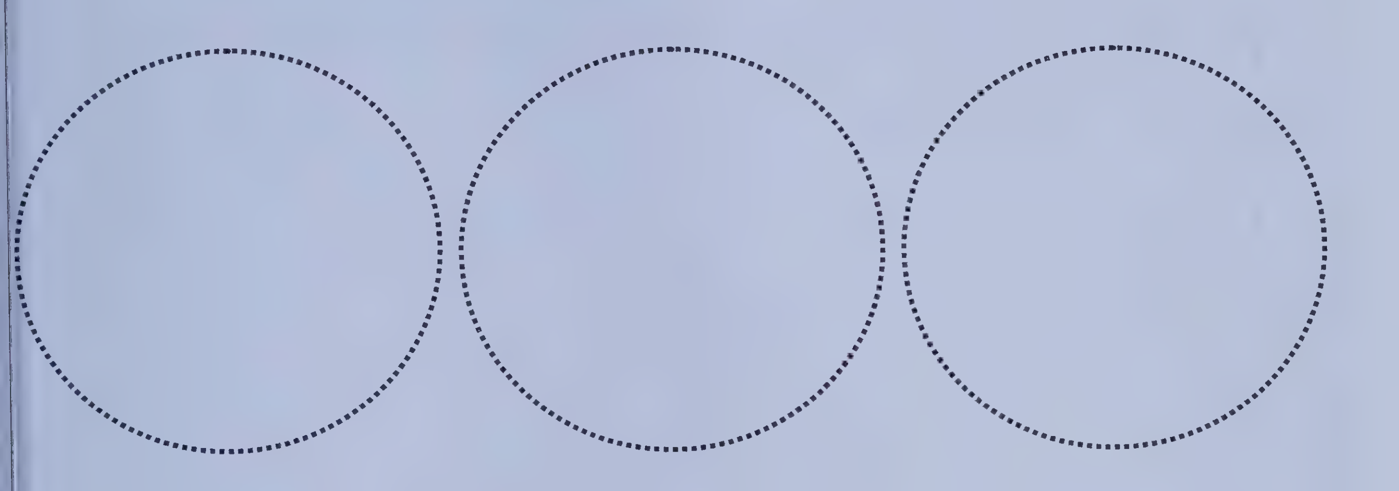


Mes rêves et désirs

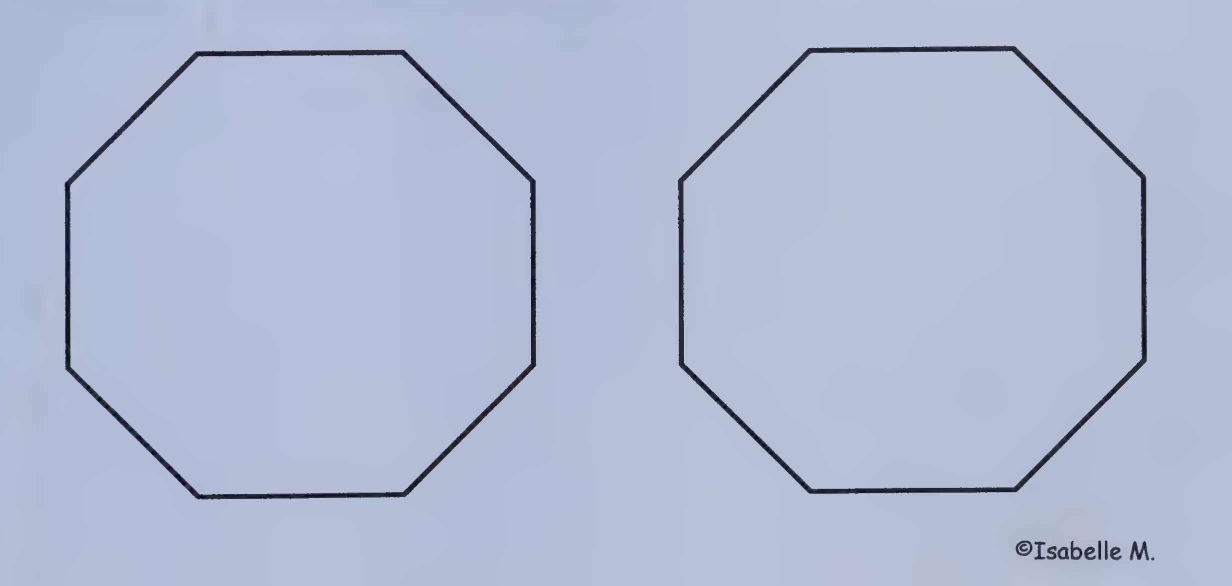


Mes forces et limites

Les forces que je possède...



Mes limites...



Mes fiertés et défis

Je suis fier(ère) de moi quand...

Ce que j'aimerais améliorer...

FORCES

Rapide
Pacifique
Généreux/généreuse
Courageux/courageuse
Fort/forte
Travaillant/travaillante
Doux/douce
Agile
De bonne humeur
Ambitieux/ambitieuse
Calme
Enjoué/enjouée
Aimable
Délicat/délicate
Tolérant/tolérante
Patient/patiente
Gentil/gentille

LIMITES

Têtu/têtue
Lent/lente
Timide
Indiscret/indiscrète
Agressif/agressive
Paresseux/paresseuse
Nonchalent/nonchalente
Paresseux/paresseuse
Bavard/bavarde
Imprudent/imprudente
Peureux/peureuse
Égoïste
Énervé/énervée

L'ERREUR DE MARJORIE

Marjorie joue dehors à la récréation avec son amie Léa. Elle entre en collision par accident avec le petit Thomas de la maternelle. Thomas est triste, car Marjorie ne veut pas s'excuser. Elle prétend que c'est de la faute de Thomas, car il ne regardait pas où il marchait. Marjorie continue de jouer avec son amie, mais elle se sent mal. Elle croit qu'elle était aussi en partie responsable de la collision. Elle ne sait pas quoi faire. Peux-tu l'aider?

Annexes Unité 4





DES COMPLIMENTS

1) J'aime jouer avec toi.

2) Tu es aimable.

3) Je suis content(e) que tu sois mon ami(e).

4) J'apprécie ton aide.

5) J'aime travailler avec toi.

6) J'apprécie quand tu...

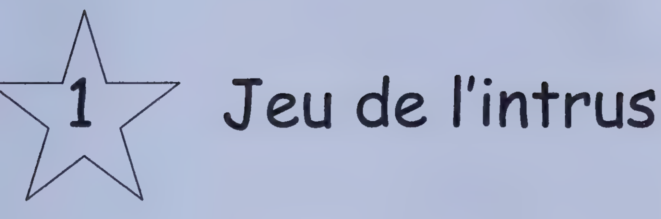
7) Je suis content(e) de te connaître.

8) Merci de partager avec moi!

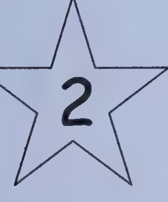
9) J'aime quand tu me souris.

10) Tu es bon (ne) dans les sports.

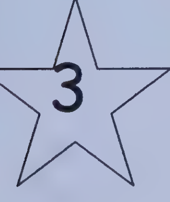
Annexes Unité 5



1 Jeu de l'intrus



2 Le gâteau de grand-maman



3 Images activité 3



4 Images activité 4

Le jeu de l'intrus

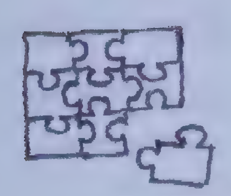
Entoure les lettres qui ne sont pas des consonnes.

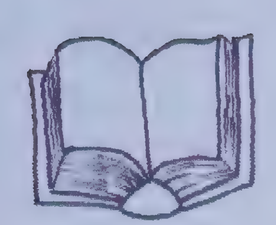
g	h	p	t	a
i	f	b	q	w
c	s	z	m	o

Le gâteau de grand-maman

Aujourd'hui c'est dimanche et grand-maman te garde pour la journée. Afin de te faire plaisir et d'occuper un peu votre journée, elle te propose de faire un gâteau avec elle. Vous sortez donc la farine, le sucre et tout ce dont vous avez besoin afin de faire ce délicieux gâteau. Grand-maman lit la recette dans le livre et te dit ce que tu dois ajouter dans le bol. La préparation terminée, grand-maman verse le tout dans le moule et place le gâteau dans le four. Une odeur agréable flotte dans la maison. Ça te donne faim, ton ventre gargouille et tu as tellement hâte de pouvoir y goûter. La minuterie du four sonne. Le gâteau est enfin prêt. Aïe c'est chaud! Grand-maman utilise les mitaines de four afin de ne pas se brûler. Grand-maman et toi décorez le gâteau avec un glaçage et des bonbons de toutes sortes. Tu regardes le gâteau et tu es bien fier/fière du résultat. Il est tellement beaux et à l'air vraiment très bon. Enfin, le moment est arrivé d'y goûter. Hum... c'est effectivement délicieux! Quelle belle journée!

Images Activité 3











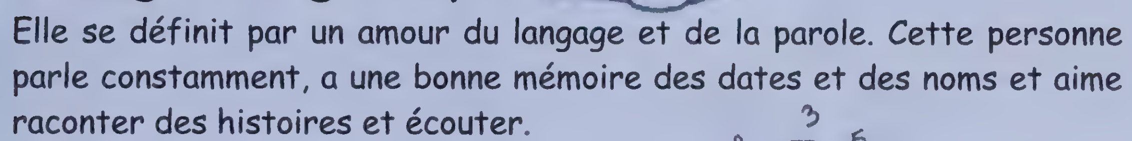






Les intelligences multiples

Intelligence linguistique



Elle se définit par un amour du langage et de la parole. Cette personne parle constamment, a une bonne mémoire des dates et des noms et aime raconter des histoires et écouter.

Intelligence logico-mathématique

Cette personne a une force dans les habiletés en résolution de problèmes et en mathématiques. Elle pose les questions « pourquoi ? » et « comment ? ». Elle veut raisonner les éléments et elle pense de manière séquentielle.

Intelligence spatiale

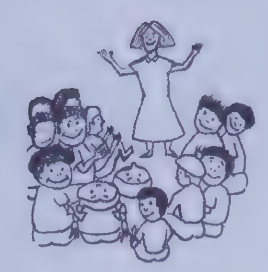
Elle possède une forte imagination. Elle aime concevoir, dessiner, lire des graphiques, les posters, les casse-tête, les labyrinthes, organiser l'espace, les objets et les surfaces. Elle a besoin d'images pour comprendre.

Intelligence kinesthésique

Elle a un grand désir de bouger. Elle a besoin d'un mouvement constant ou d'une implication personnelle pour être bien. Elle comprend en manipulant. Elle a besoin de se lever, de bouger et de toucher.

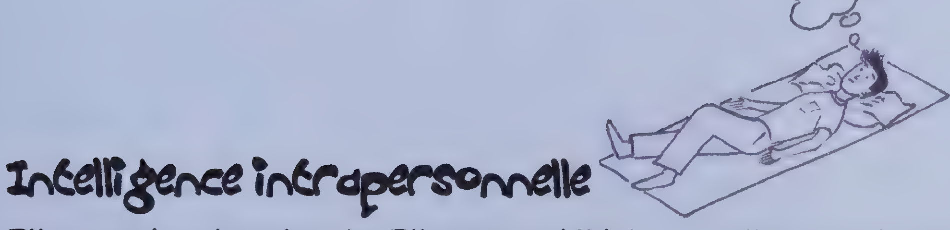
Intelligence musicale

Elle éprouve un grand plaisir à faire de la musique, des sons ou des rythmes. Elle aime fredonner, battre le rythme et chanter.



Intelligence interpersonnelle

Elle possède de grandes habiletés avec les gens. Elle aime parler et influencer. Elle est habituellement leader en groupe, une organisatrice, communique bien, habile en résolution de conflits, a une bonne écoute, habile à négocier et persuasif.



Intelligence intrapersonnelle

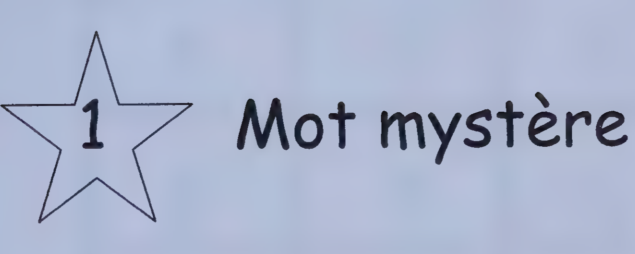
Elle apprécie la solitude. Elle aime réfléchir et elle a une bonne connaissance de ses forces et de ses faiblesses. Elle est habile avec la définition d'objectifs et elle se sent bien lorsqu'elle est seule.

Intelligence naturaliste

Elle se définit par une importante et considérable habileté à organiser, regrouper, sélectionner et lister. Elle est marquée par un vif intérêt envers la nature, les plantes, les fleurs, le jardinage, etc.

Référence : Document « Les intelligences multiples » de l'AQTR

Annexes Unité 6



Mot mystère

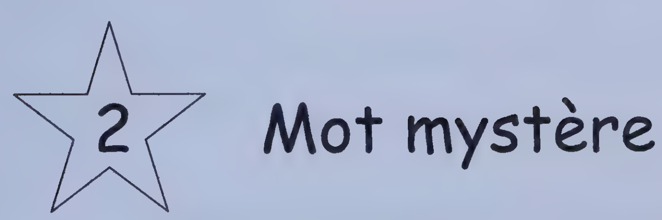
Mot mystère

Colorie toutes ces lettres (c-d-f-g-h-k-m-p-x) et tu découvriras le mot mystère.

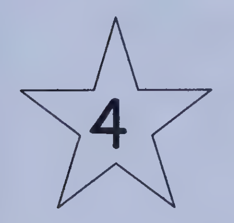
c	b	d	é	f
g	h	k	m	p
n	x	é	c	d
v	f	o	g	k
h	l	c	m	x
p	x	g	d	a
c	d	f	h	k
m	t	p	x	c

Annexes Unité 7


Quiz sur l'alimentation


Mot mystère


Message caché


Images des aliments

Quiz sur l'alimentation

Vrai ou faux

1- Il faudrait manger au moins un légume vert foncé et un légume orangé chaque jour. **VRAI**

2- Il est préférable de manger un légume ou un fruit plutôt que de boire un jus. **VRAI**

3- Il est mieux de manger du pain blanc plutôt que du pain brun, car il donne plus d'énergie. **FAUX**

4- Boire un ou deux verres d'eau par jour est suffisant. **FAUX**

5- Les muffins achetés à l'épicerie sont un bon choix pour la collation. **FAUX**

6- Le déjeuner est un repas très important. **VRAI**

7- Il vaut mieux manger du bacon et des saucisses plutôt que du poisson et du poulet. **FAUX**

Mot mystère

c	o	l	l	a	t	i	o	n
	a	f	r	u	i	t		é
				j	a	l		n
				u	l	i		e
r	e	p	a	s	m	e		r
d	é	j	e	u	n	e	r	g
e	x	e	r	c	i	c	e	i
	n	t	l	é	g	u	m	e

collation	lait	exercice
énergie	légume	jus
repas	fruit	déjeuner

mot mystère : ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____





Le message caché

message se cache dans la pomme.
place les chiffres par des lettres
tu le découvriras.

V__ic__ les règl__s d'__r d'un m__de de v__e s__in.
2 5 3 2 2 5 1

M__nge des fr__its et lég__m__s ch__que j__ur.
1 4 4 3 1 2

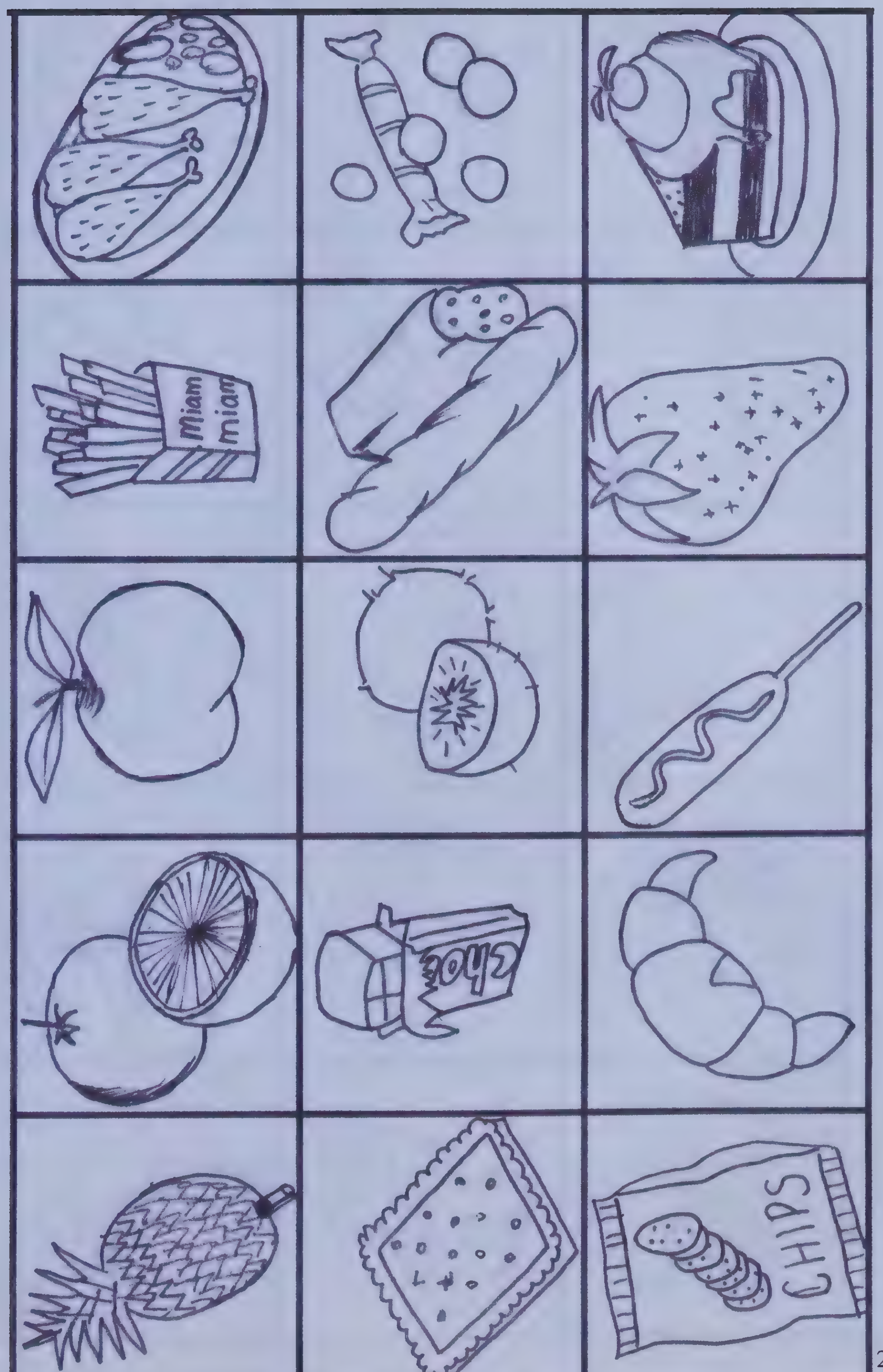
B__is de l'__au.
2 3

F__is de l'__x__rc__c__.
1 3 3 5 3

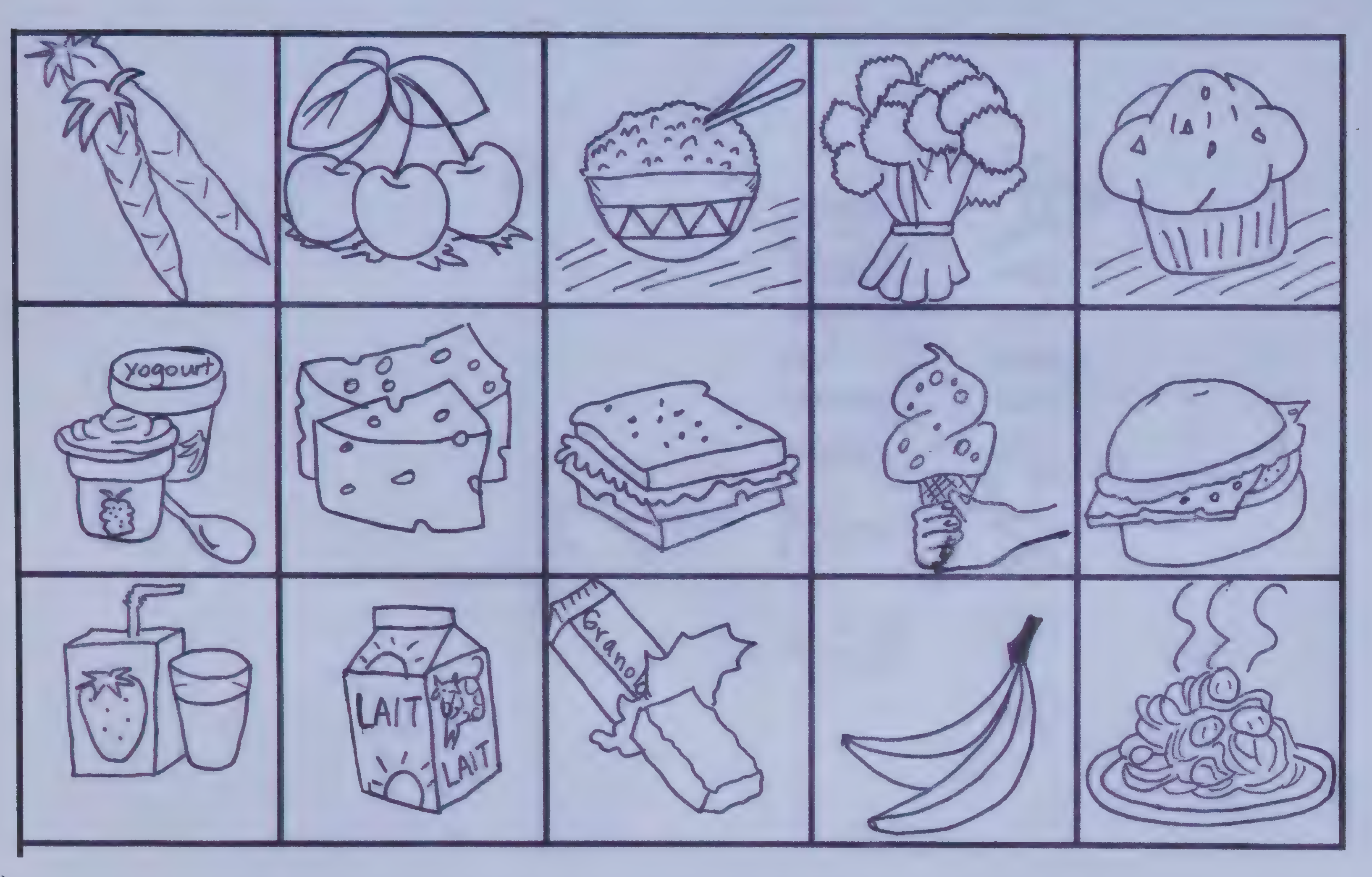
Co__ch__-t__i tôt.
4 3 2

L__v__-t__i les m__ins so__v__nt.
1 3 2 1 4 3

a = 1
i = 5
o = 2
u = 4
e = 3


Miam
miam
choc
CHIPS



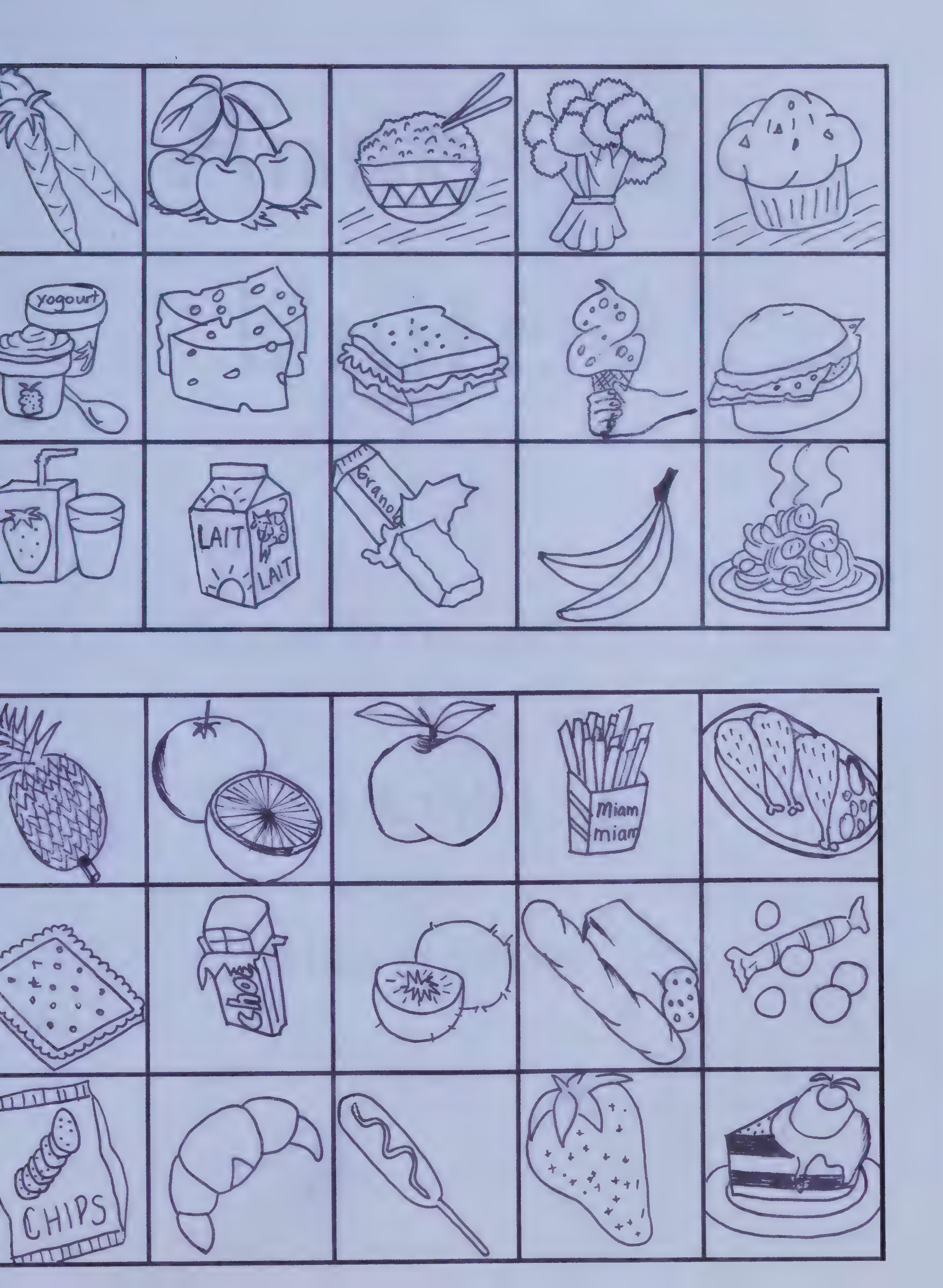

yogourt
LAIT
LAIT
Grano

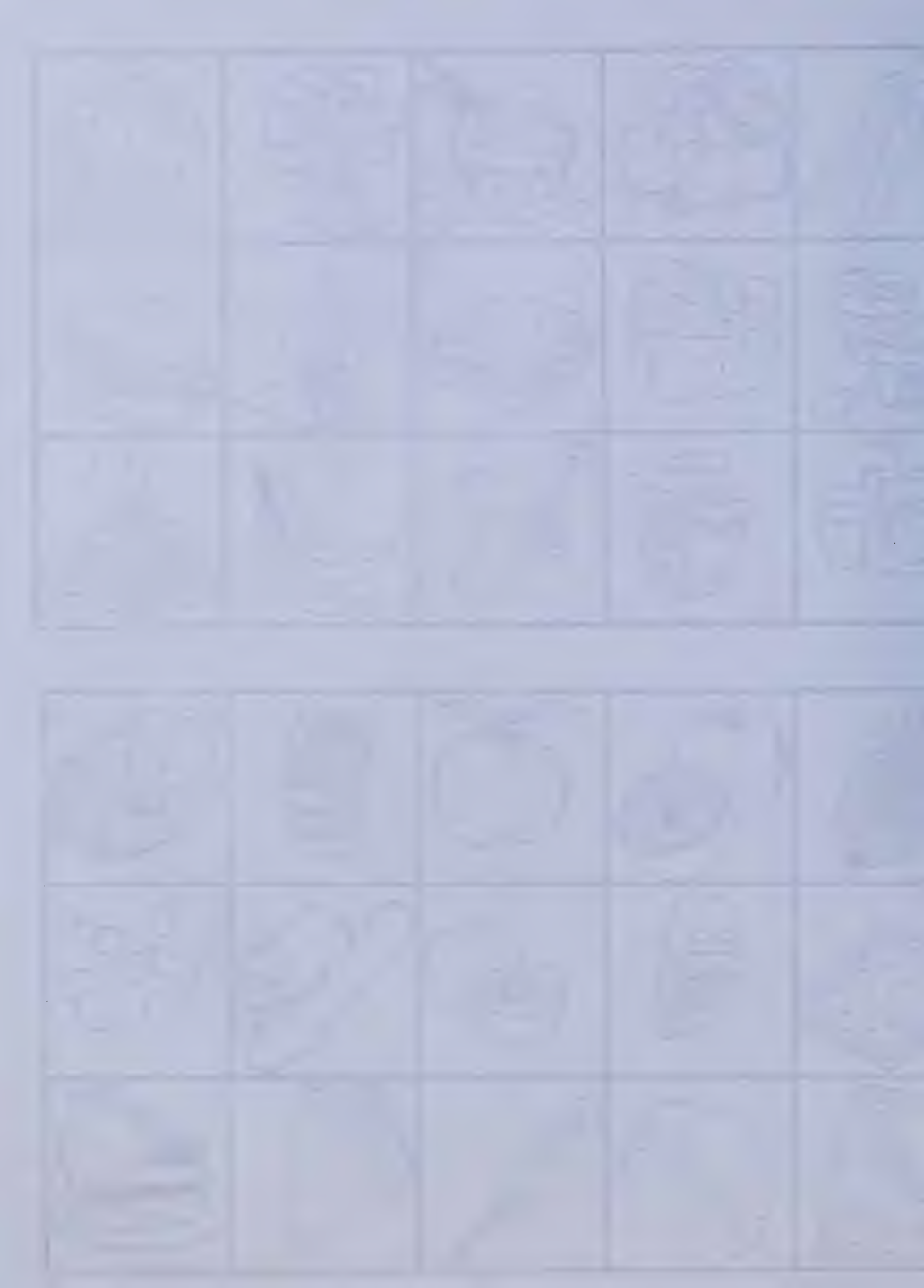


Annexes Unité 7



Petites images aliments


yogourt
LAIT
LAIT
Grano
Miam
miam
choc
CHIPS



Annexes Unité 8



Jeu de la chasse aux lettres



Images activité 3



Affiches stations

LA CHASSE AUX LETTRES

A C T I

V I T É

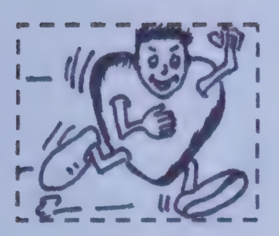
S P H Y

S I Q U

E S



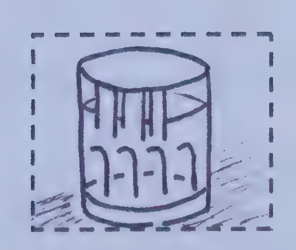
ACTIVITÉ 3

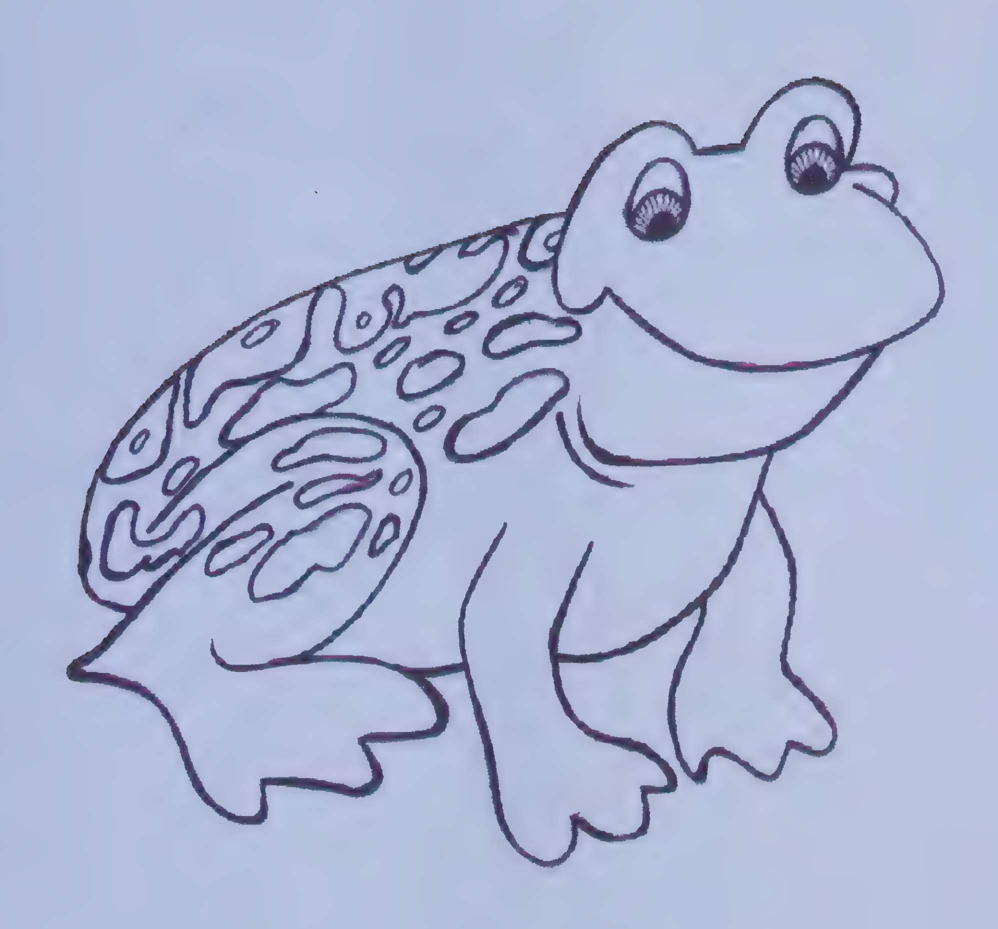




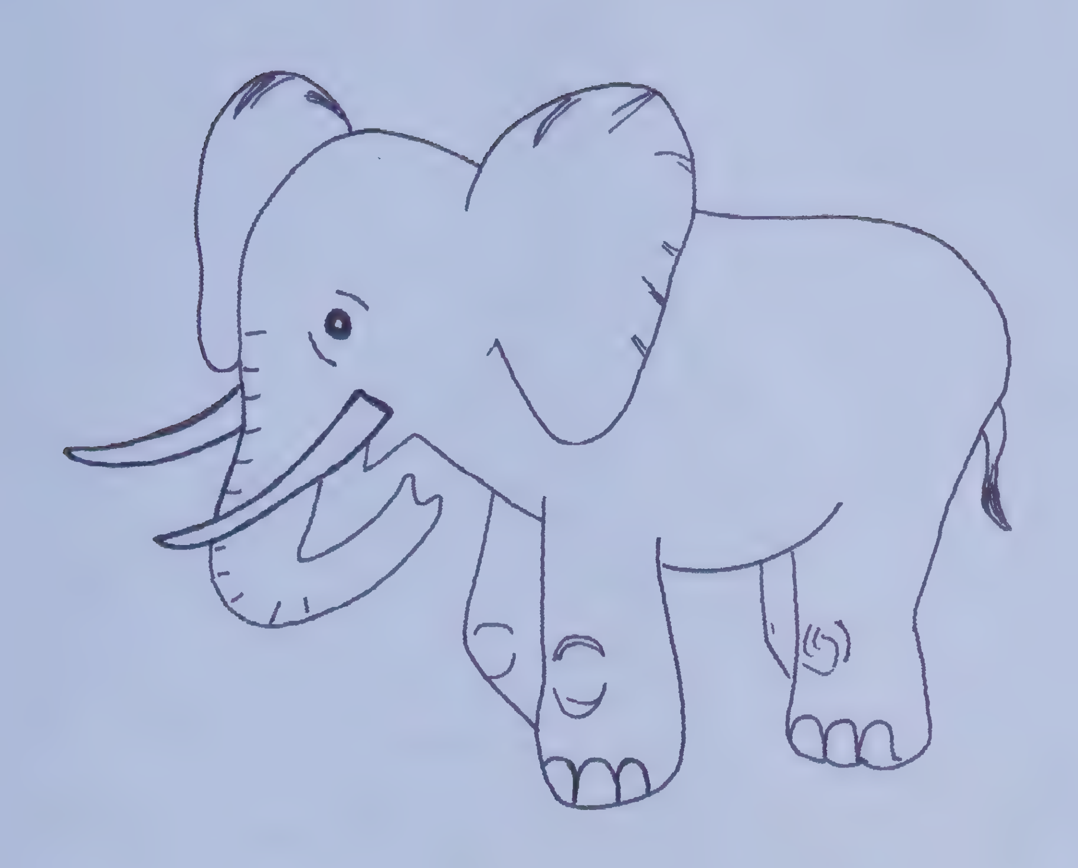




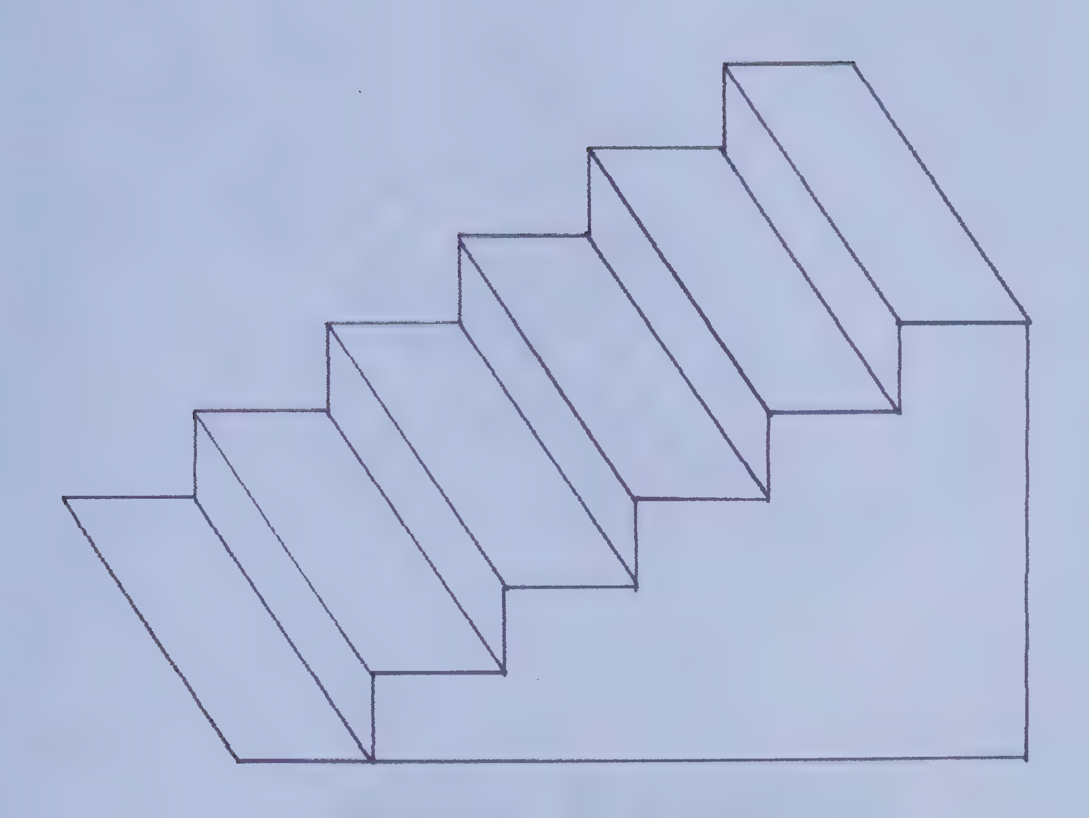




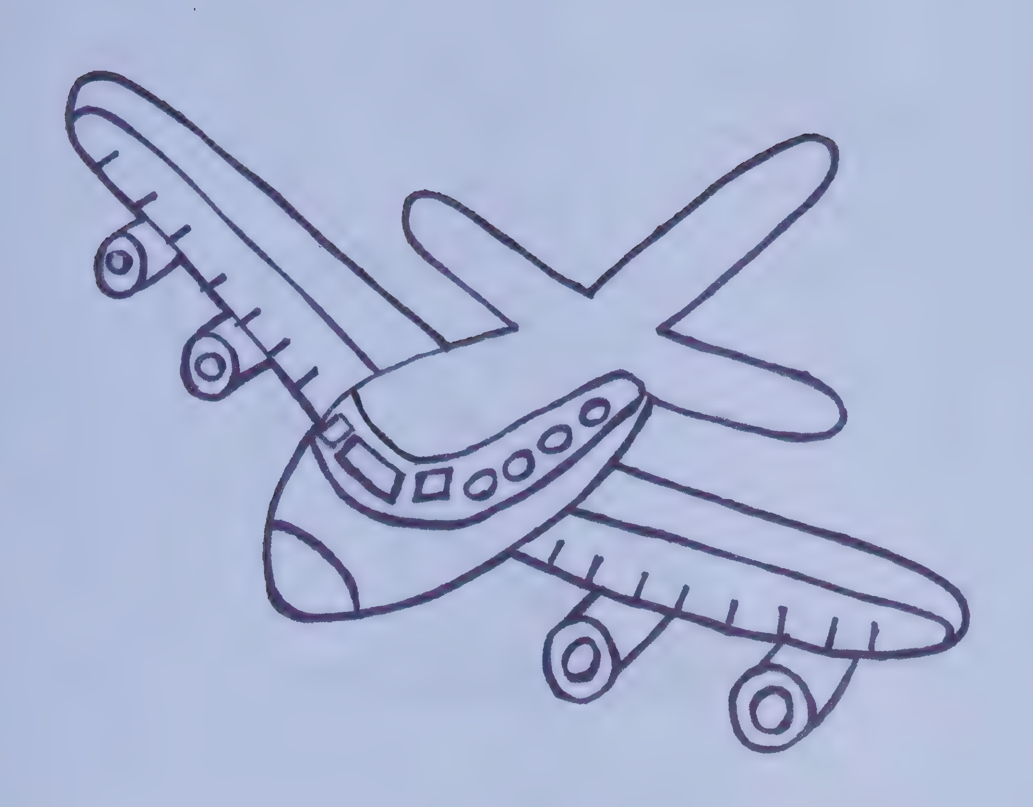
SAUT DE GRENOUILLE



PAS D'ÉLÉPHANT



ESCALIER



VOL PLANÉ



PONT-LEVIS



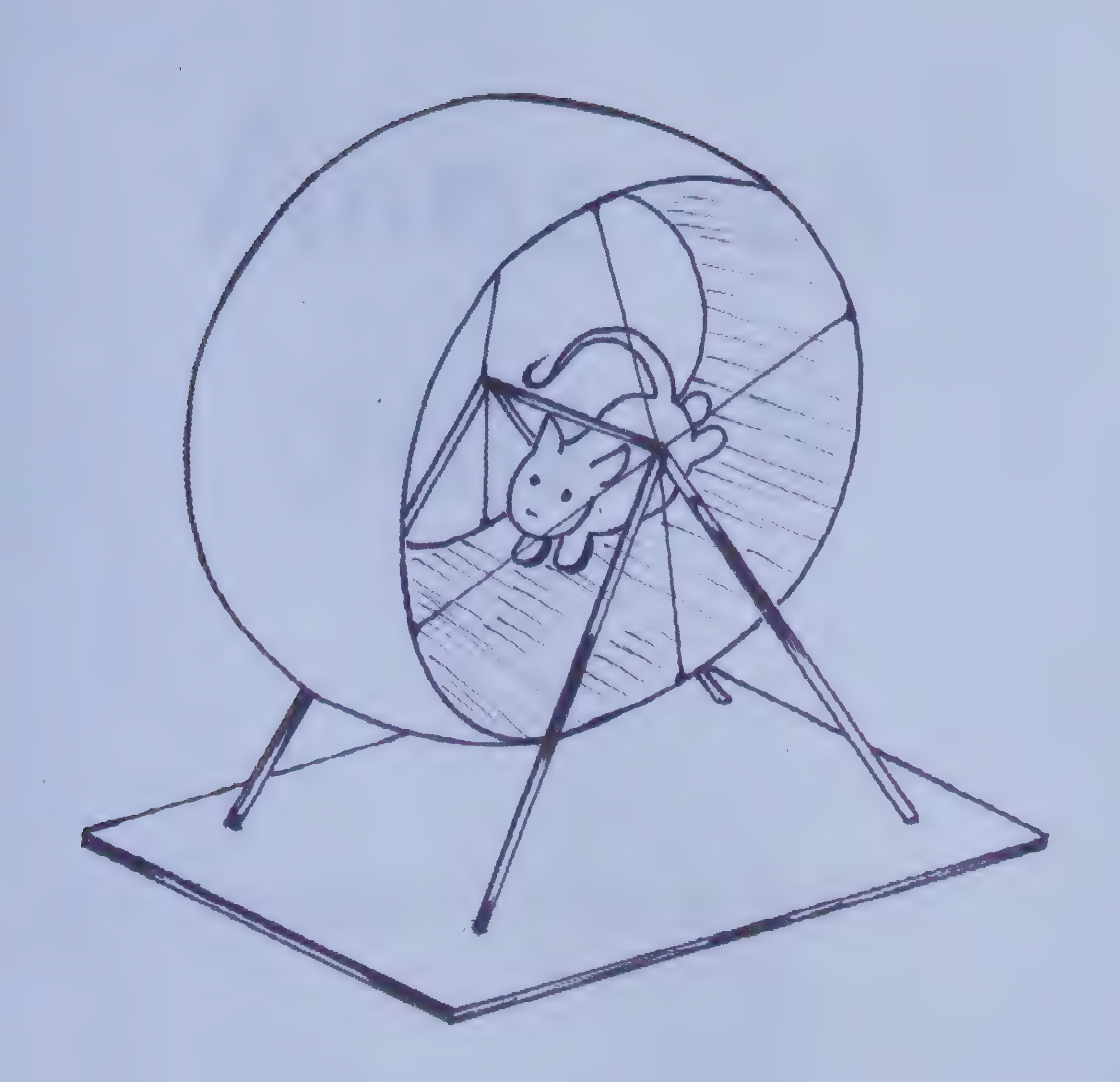
SAUT DANS LA FLAQUE



LANCER FRANC



POSITION DU FLAMANT

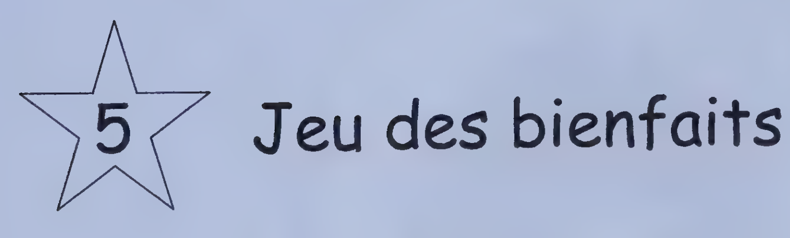


COURSE DE SOURIS

Annexes Unité 8



Passeport pour la santé



Mon passeport pour la santé



Nom : ______________________________

Mes défis

#1 Faire de l'exercice tous les jours durant une semaine.

Inscris dans les cases les activités et le nombre de minutes.

Lundi

Activité : ______________________

Minutes : ________

Mardi

Activité : ______________________

Minutes : ________

Mercredi

Activité : ______________________

Minutes : ________

Jeudi

Activité : ______________________

Minutes : ________

Vendredi

Activité : ______________________

Minutes : ________

Ma pratique régulière d'activités physiques

Faix un X si tu pratiques cette activité.

À l'école

	Automne	Hiver	Printemps/Été
Jeux aux récréations			
Cours d'éducation physique			
Marche vers l'école			
Autres			

Dessine l'activité que tu préfères au cours d'éducation physique.

Ma condition physique

Faix un X si tu pratiques cette activité.

À la maison

	Automne	Hiver	Printemps/Été
jeux à l'extérieur			
patinage			
baignade			
vélo			
marche			
soccer			
danse			
hockey			
Autres			

Encercle ce qui te ressemble le plus.

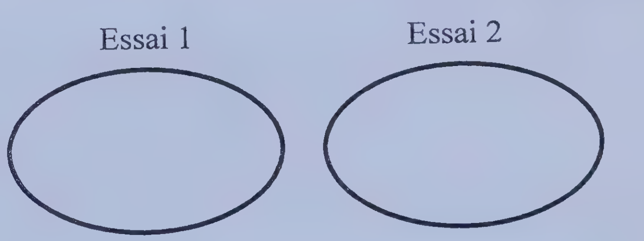
Je fais de l'exercice…

très souvent **régulièrement** **parfois** **rarement**

Endurance

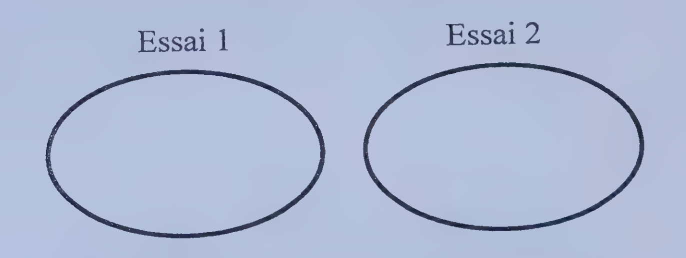
1) Combien de minutes peux-tu courir sans arrêt?

Essai 1 Essai 2



2) Combien de sauts à la corde peux-tu faire sans arrêt?

Essai 1 Essai 2



3) Combien de redressements assis peux-tu faire?

Essai 1 Essai 2

Mes défis

#2 Améliorer mon endurance cardiovasculaire.

En 1 minute…

1) Le papillon

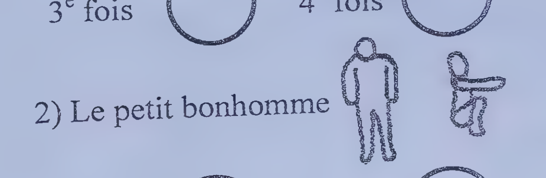
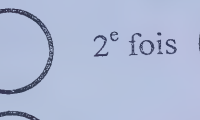




1re fois ◯ 2^{e} fois ◯

3^{e} fois ◯ 4^{e} fois ◯

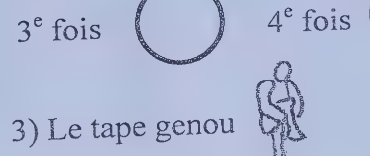
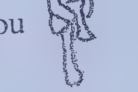
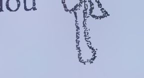
2) Le petit bonhomme

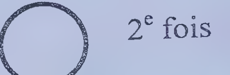



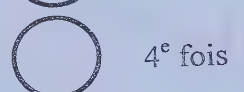
1re fois ◯ 2^{e} fois ◯

3^{e} fois ◯ 4^{e} fois ◯

3) Le tape genou

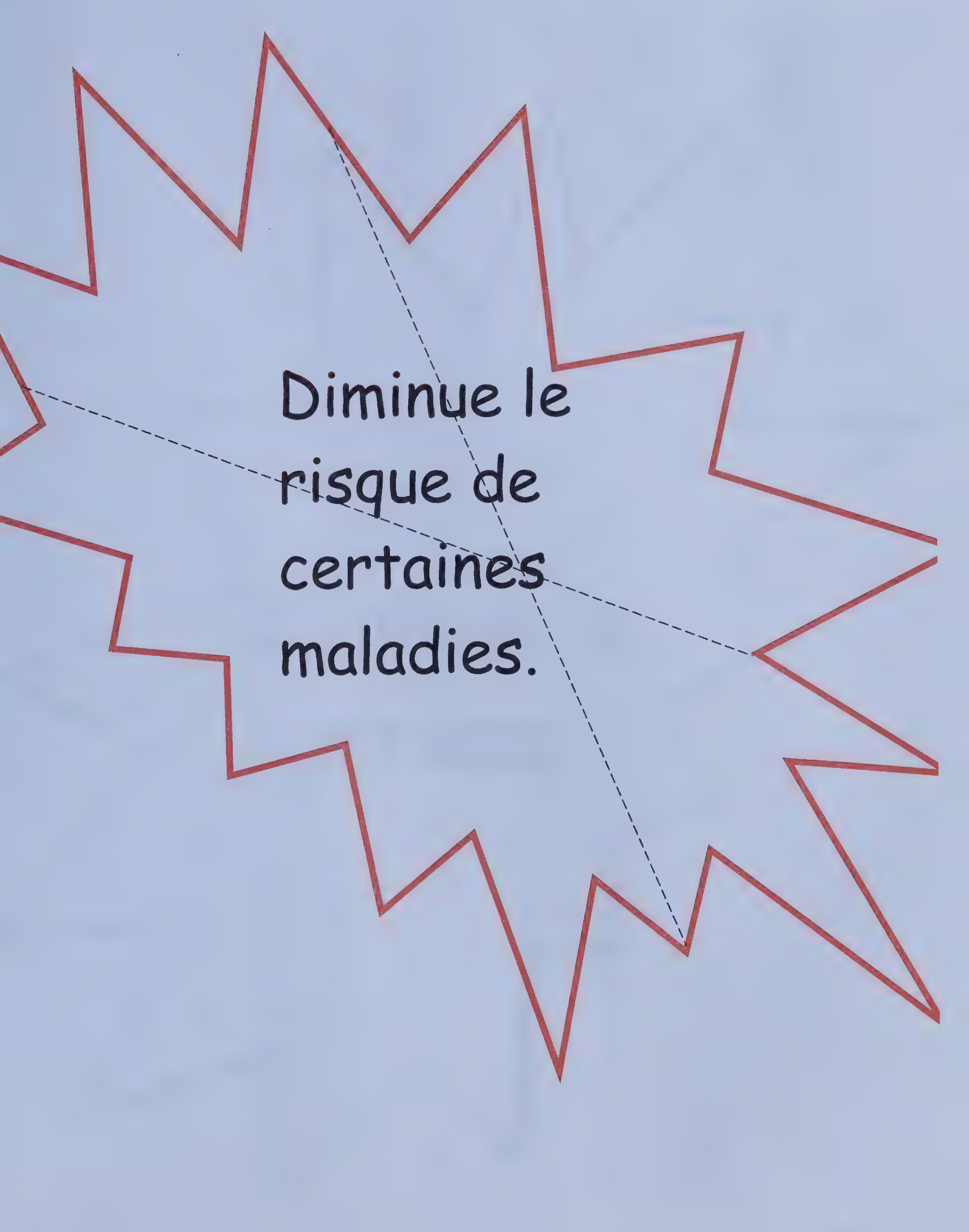


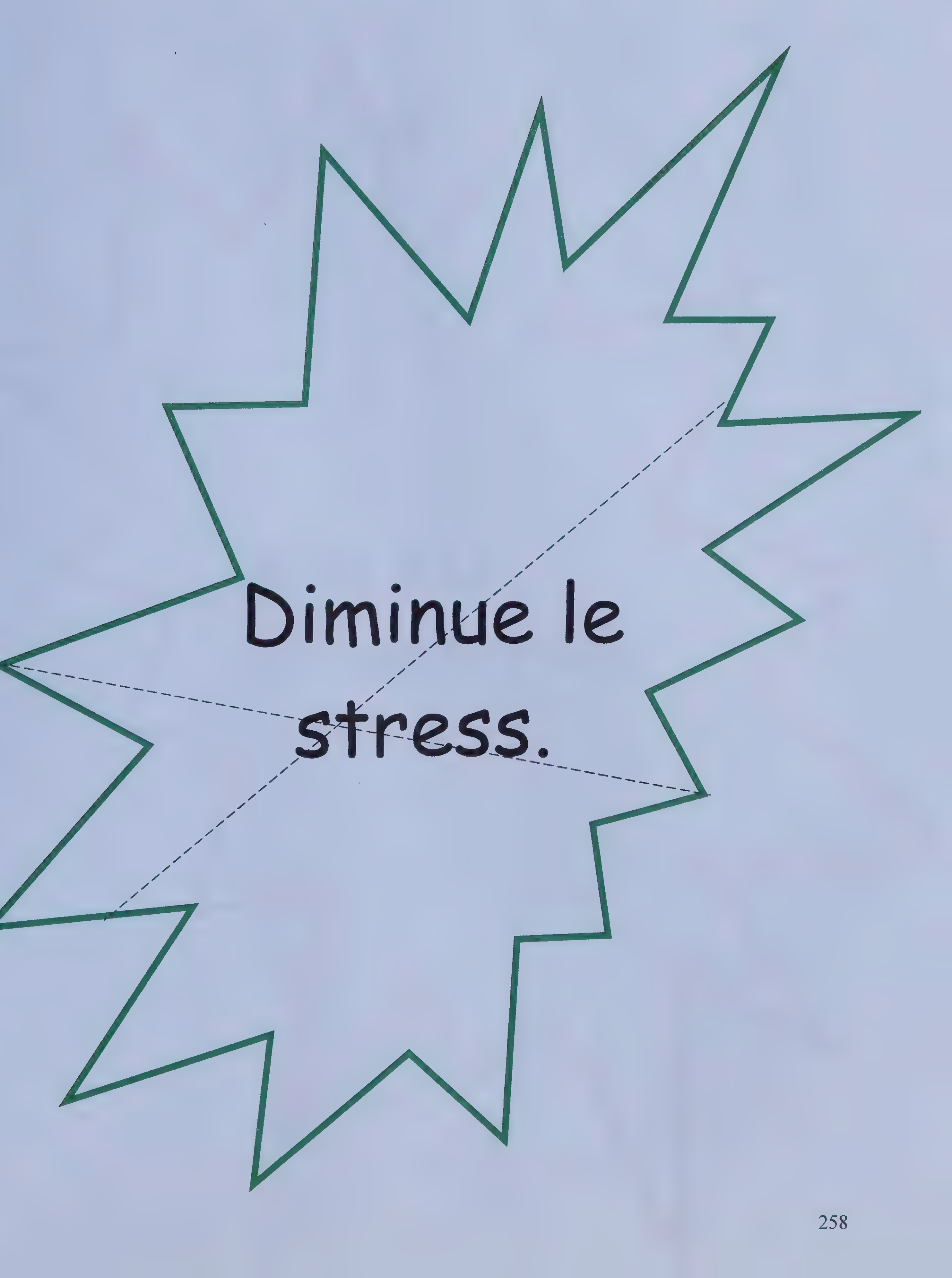



1re fois ◯ 2e fois ◯

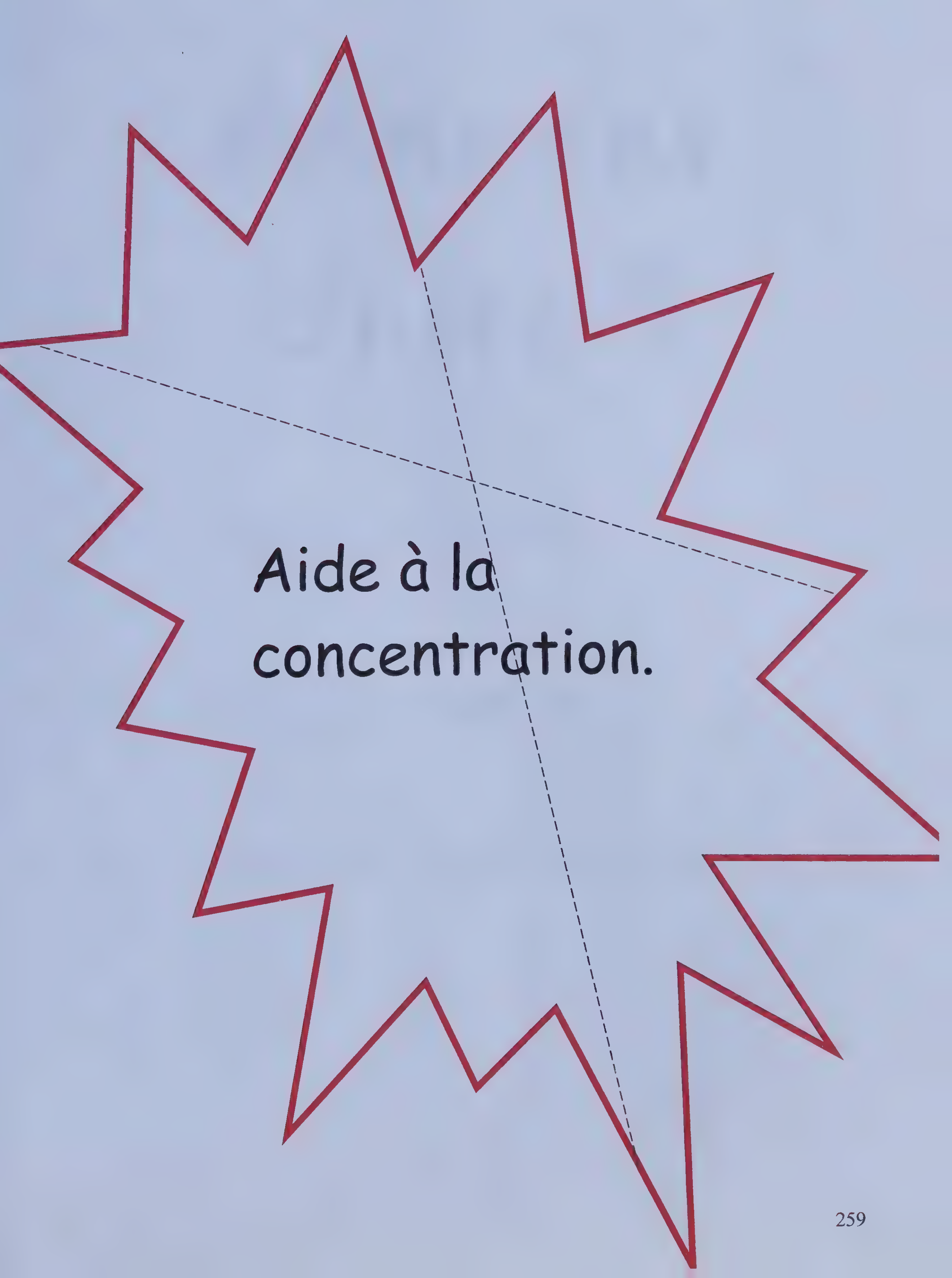
3e fois ◯ 4e fois ◯


Améliore
l'estime de
soi.


Diminue le
risque de
certaines
maladies.


Diminue le
stress.




Aide à la concentration.

Annexes
Unité 9



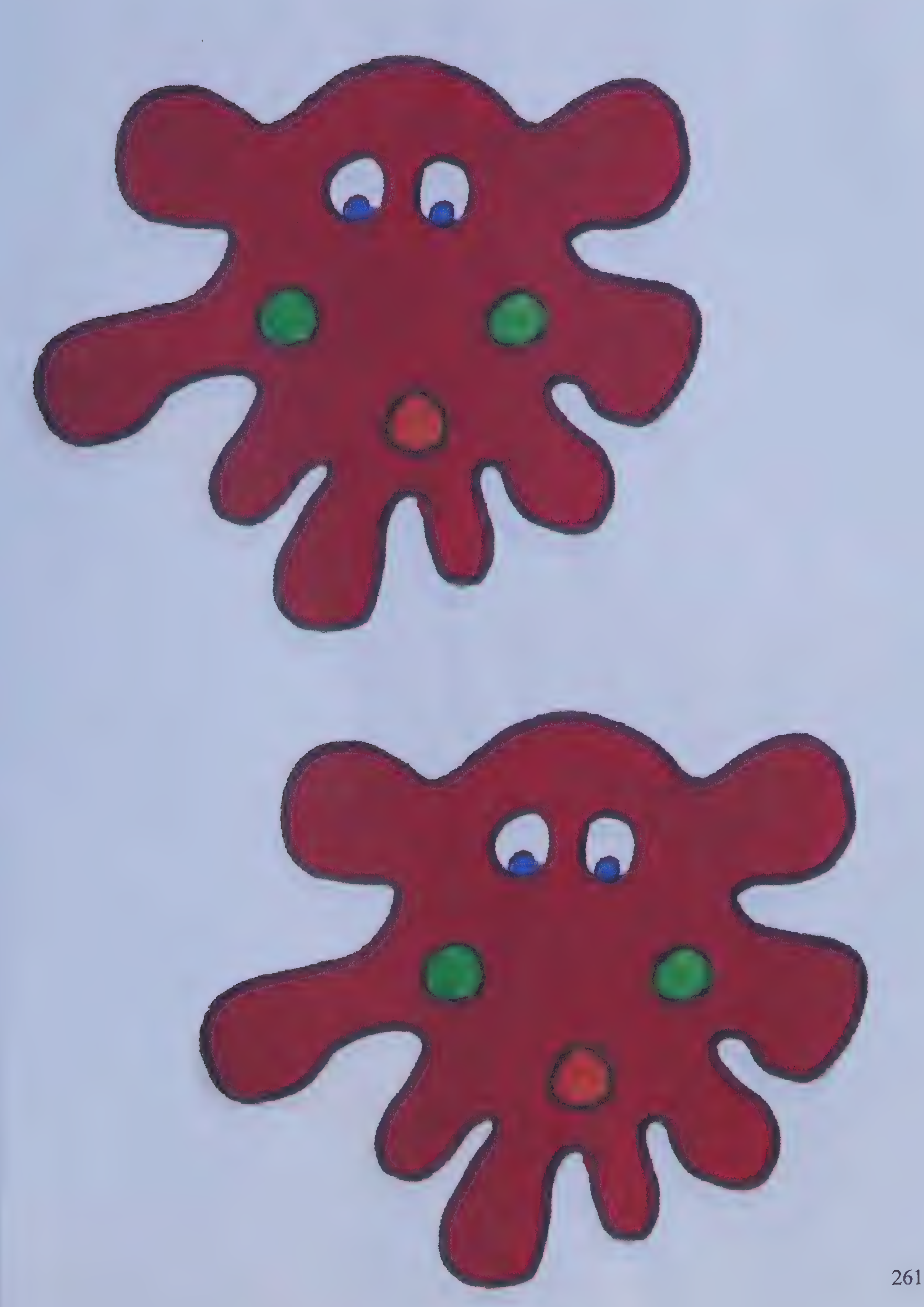
Jeu des microbes



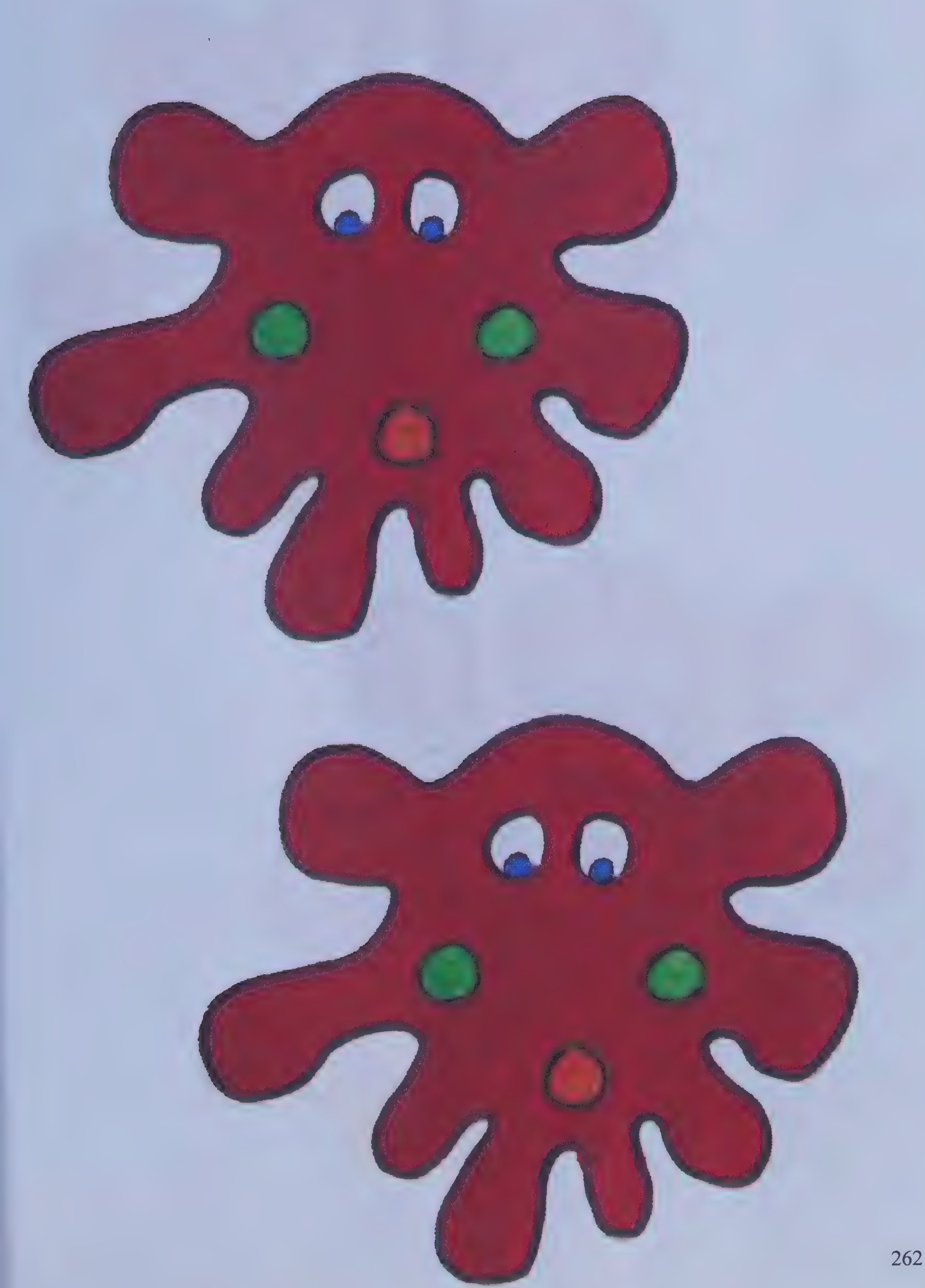
Images activité 3



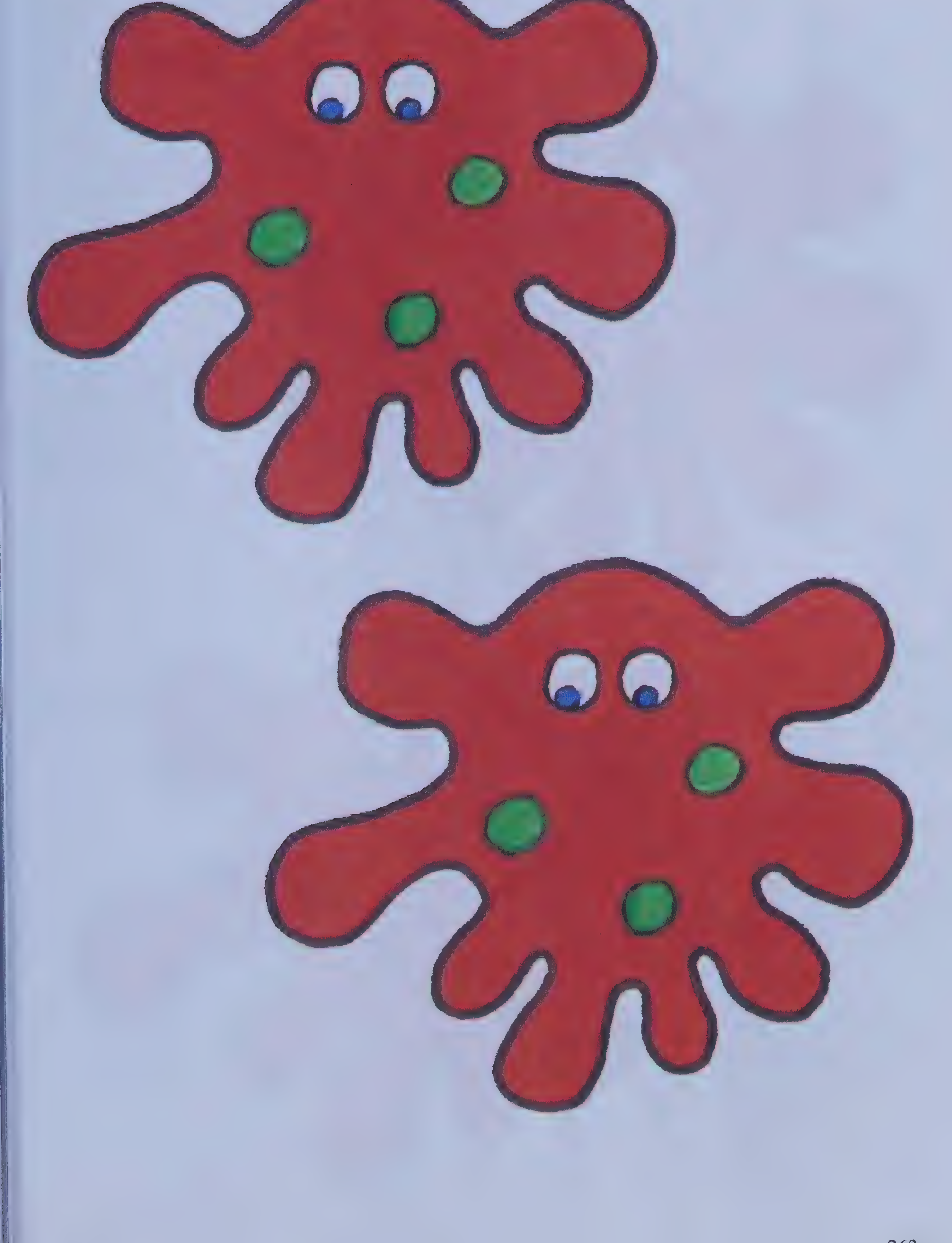
Quiz sur l'hygiène dentaire







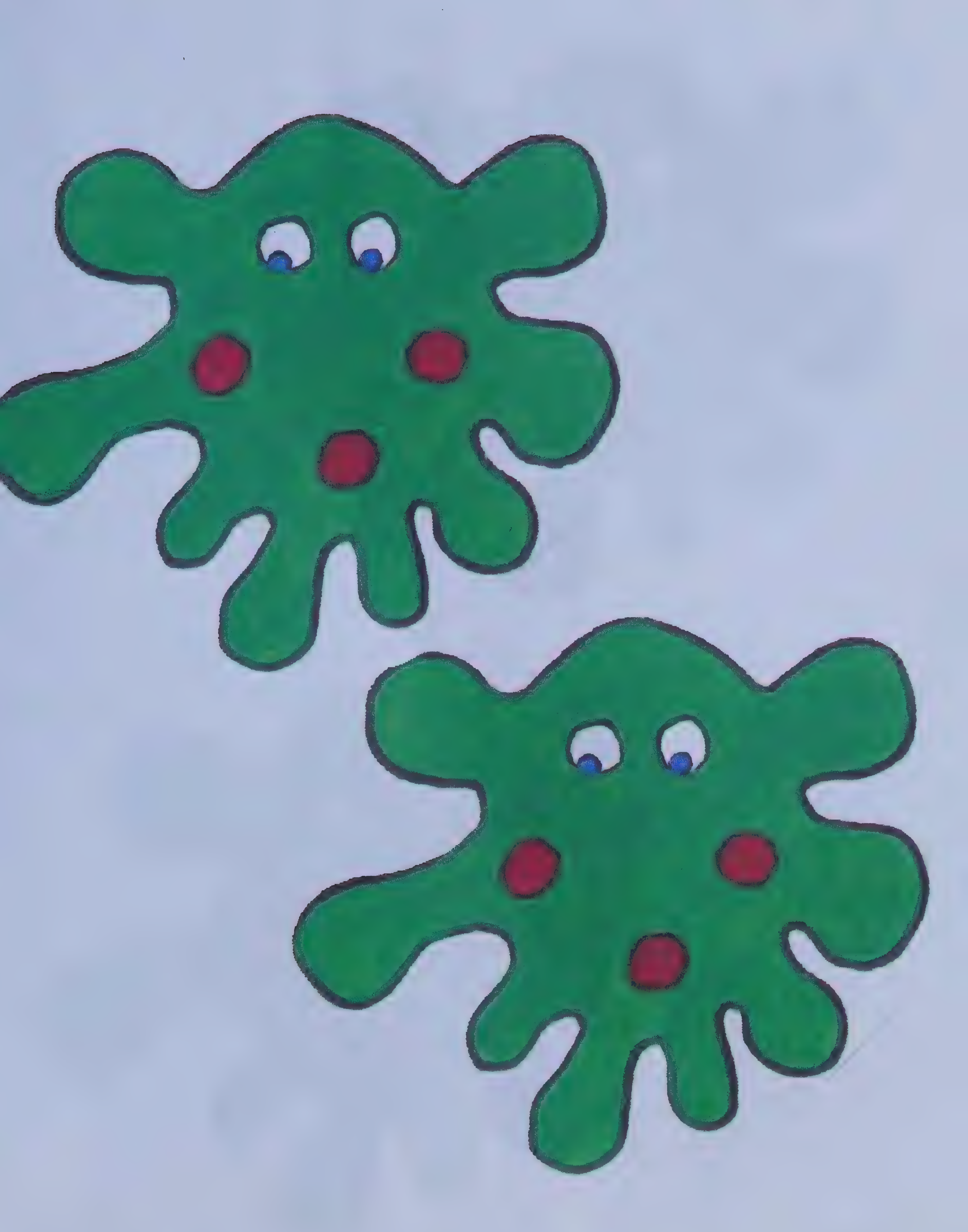




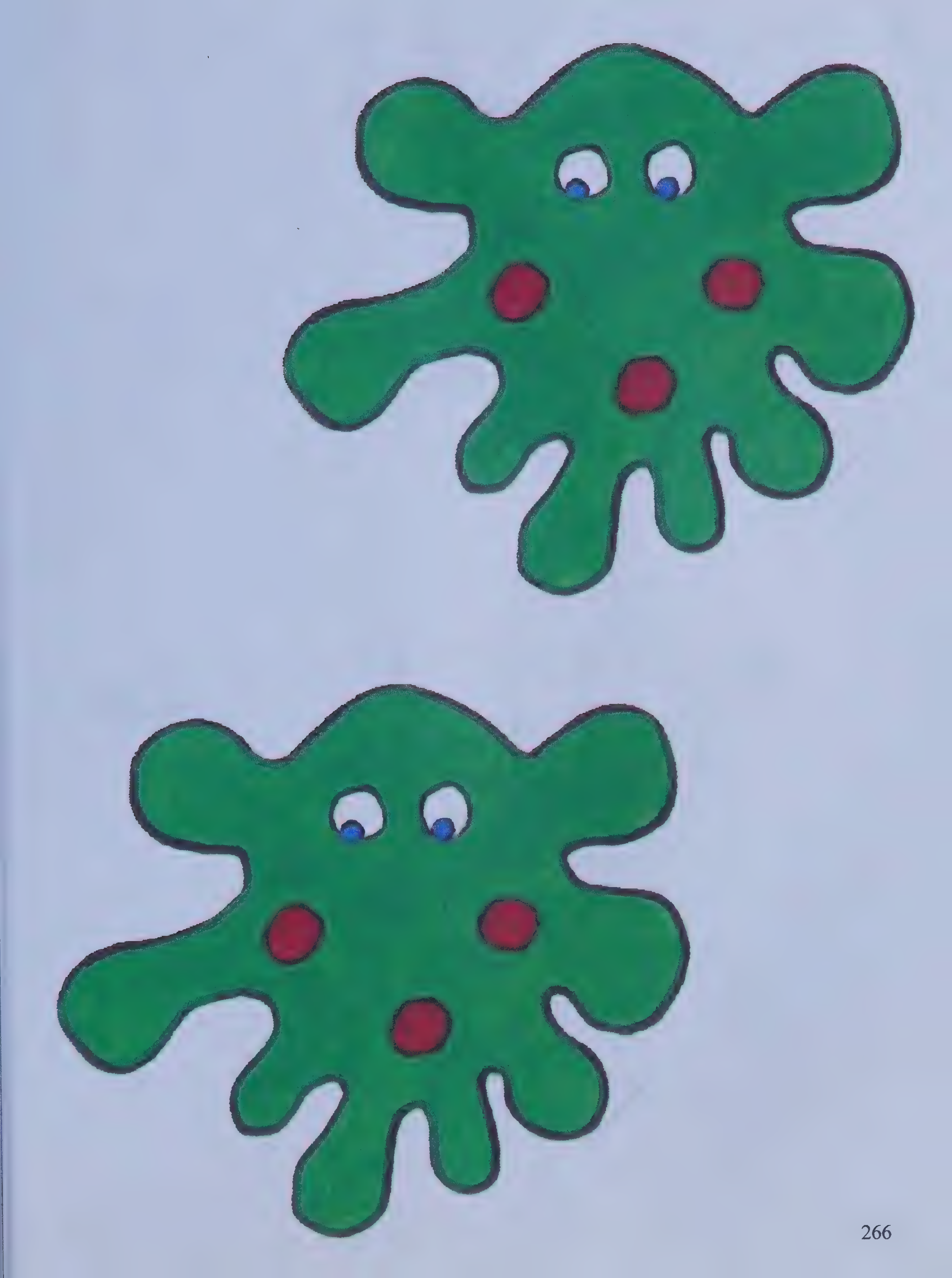










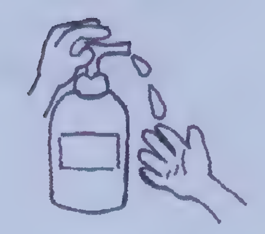


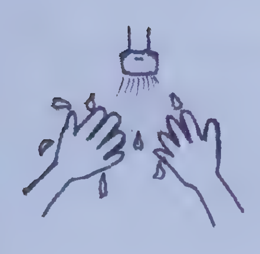


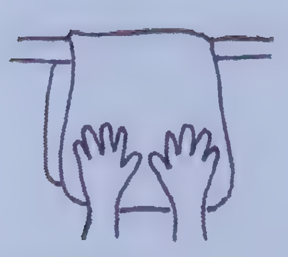
IMAGES ACTIVITÉ 3

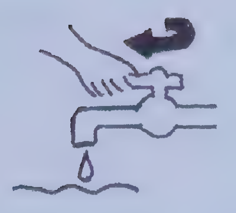




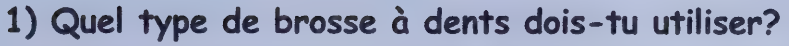








Quiz sur l'hygiène dentaire



1) Quel type de brosse à dents dois-tu utiliser?

a) Une brosse à grosse tête avec un long manche.

b) Une brosse avec petite tête et manche adaptée à ta main.

c) N'importe quelle brosse à dents.

2) Idéalement, combien de fois par jour dois-tu te brosser les dents?

a) une fois

b) après chaque repas

c) une fois par semaine

3) Quel élément est le plus grand ennemi des dents?

a) le gras

b) le sucre

c) les fibres

4) Combien a-t-on de canines?

a) 2

b) 4

c) 6

5) Qu'est-ce que le fluor?

a) un médicament

b) un produit pour avoir les dents blanches

c) un produit présent dans le dentifrice qui aide à prévenir la carie

6) Quand dois-tu changer ta brosse à dents?

a) À tous les jours.

b) À chaque anniversaire.

c) À tous les trois mois.

7) Ton dentifrice doit contenir…

a) de la fraise

b) de la menthe

c) du fluor

8) Comment doivent être les poils de ta brosse à dents?

a) moyens

b) souples

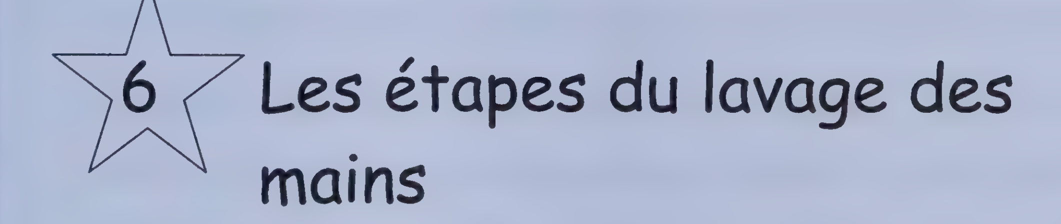
c) durs

Annexes

Unité 9

4 Océane et la visite chez le dentiste





Océane et la visite chez le dentiste

Il était une fois, une petite fille nommée Océane. Elle aimait beaucoup les bonbons. Elle en mangeait chaque jour. Un matin, sa maman lui annonça qu'elle avait un rendez-vous chez le dentiste. Elle alla se brosser les dents très longtemps pour ne pas avoir de caries. Elle partit chez le dentiste et elle apprit alors qu'elle avait 3 caries. Le dentiste allait devoir réparer ses dents. Elle ne comprenait pas comment c'était possible puisqu'elle avait bien brossé les dents avant son rendez-vous. Le dentiste lui expliqua alors qu'après avoir mangé, nous retrouvons des petits morceaux de nourriture invisibles sur nos dents. Ces petits morceaux se transforment en bactéries et commencent à attaquer nos dents. Petit à petit, ils creusent des trous pour se nourrir. Ces trous se nomment les caries. Océane apprit qu'elle devrait brosser ses dents après chaque repas afin de ne pas avoir de caries. Elle décida d'écouter le dentiste et dorénavant elle prendra bien soin de ses dents.

Activité 7

J'ai mes premières dents.

Je fais mes premiers pas.

Je mesure plus d'un mètre.

Je perds mes dents de lait.

Je dis plusieurs mots.

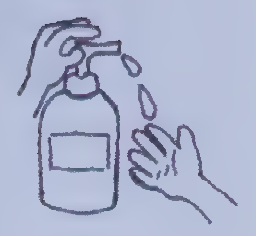
Je sais lire.

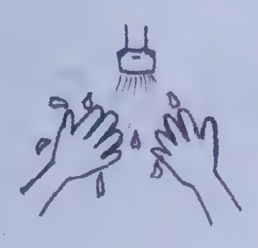
Je sais faire du vélo avec des petites roues.

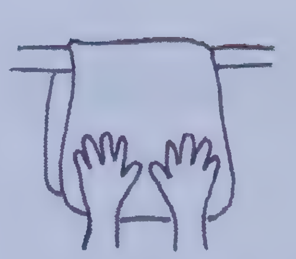
Les étapes d'un bon lavage de mains

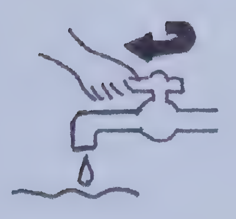












Annexes
Unité 10

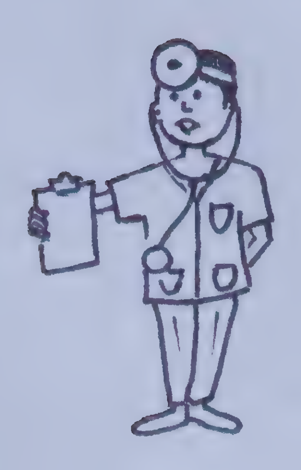

1 Jeu des mimes


2 Jeu de la sécurité


3 Images activité 9

Jeu des mimes







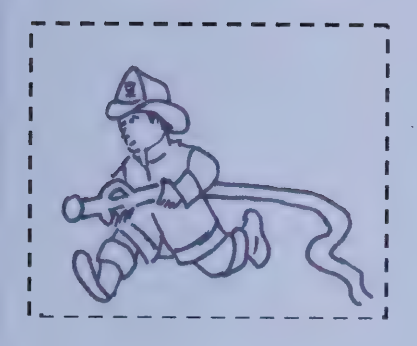




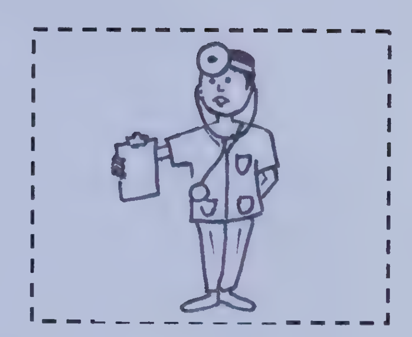
Jeu de la sécurité

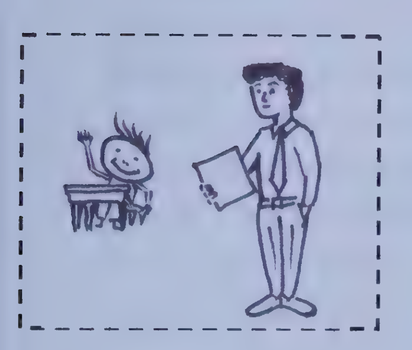
ARRIVÉE		Tu as traversé la rue sans regarder. Recule de 5 cases				Tu as refusé de parler à un inconnu. Avance de 3 cases.
		Tu as intimidé un autre enfant. Recule de 3 cases.			Tu n'as pas joué avec les produits nettoyants. Avance de 4 cases.	
	Tu as mis un casque en vélo. Avance de 3 cases			Tu as couru sur le bord de la piscine. Recule de 2 cases.		
DÉPART		Tu as ramassé tes jouets. Avance de 2 cases.			Tu as joué avec des allumettes. Recule de 4 cases.	

IMAGES ACTIVITÉ 9













CONCLUSION

Voilà que se termine ce projet qui a exigé beaucoup de travail. La fin de ce projet vient également clôturer mes études de maîtrise. C'est avec un grand sentiment de fierté que je célèbre cet accomplissement. Il n'a pas toujours été facile de concilier la famille, le travail et les études, mais j'y suis arrivée. Ce dernier travail a été une belle découverte pour moi en me permettant d'exploiter ma passion pour la création. J'ai vraiment aimé bâtir toutes ces activités et c'est avec cœur et passion que j'y ai mis de nombreuses heures. J'ai partagé mon travail avec l'enseignante de première année de mon école et celle-ci l'expérimente avec ses élèves depuis le début de l'année scolaire 2009-2010. Elle trouve ma ressource fort utile et cela me réjouis profondément. J'espère que cet outil servira à d'autres enseignants et surtout à des enfants afin qu'ils soient mieux outillés et informés quant à leur bien-être et leur santé globale. J'espère également que mon travail servira à promouvoir et démontrer aux enseignants l'importance de l'enseignement de la santé globale en salle de classe et que celle-ci comprend beaucoup plus que l'enseignement de l'hygiène et de la nutrition aux enfants. L'apprentissage d'habiletés permettant le développement émotionnel et relationnel des enfants est primordial. L'enseignement de la santé passe par l'apprentissage de notions et d'habiletés autant sur le plan affectif, social, intellectuel, moral que physique. Les enseignants passent plusieurs heures par semaine avec les enfants et leur rôle demeure très important dans l'apprentissage de toutes ces habiletés. C'est en collaboration avec la famille que nous réussirons à aider les enfants à construire une estime de soi et une IE qui leur serviront tout au long de leur vie.

Encore une fois, je souhaite que mon outil pédagogique Sur le chemin de la santé 1 soit utile aux enseignants et j'aimerais bien prendre le temps dans les prochaines années de développer des programmes pour les autres niveaux scolaires. Comme j'enseigne présentement en 3[e] année, je travaille à élaborer des activités pour ce groupe d'âge. Cette activité de synthèse a été pour moi le lancement d'un projet qui je l'espère, sera une source d'inspiration, tant pour les praticiens que les chercheurs du monde de l'éducation.

Bibliographie

Alberta Learning (2002). *Santé et préparation pour la vie-maternelle à la 9e année*. Alberta.

Atkinson, M. (2009). *L'art de bien manger*. Montréal : Chenelière /Éducation.

Canada (2009). *Canadian Character Education 1-2*. Popular Book Company Ltd.

Canter, L. Petersen, K. (2009). *Bien s'entendre pour apprendre*. Montréal : Chenelière/ Éducation.

Cain, J. (2008). *Tourbillon d'émotions*. Toronto : Les éditions Scholastic.

Dictionnaire encyclopédique 8 à 12 ans (2001). Paris : Éditions Fleurus.

Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Les éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Famose, J.P., & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF.

Gagné, P-P., Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009). *Apprendre…une question de stratégies*. Montréal : Chenelière /Éducation .

Goleman, D. (2000). *L'intelligence émotionnelle : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail.* Paris : Robert Laffont.

Hébert, D. (2004) *De la peine dans la vallée*. Québec : Impacts! Éditions

Knighton, K. (2008). *Comment bien manger ? Non à la malbouffe!* Grande-Bretagne : Usborne Publishing Ltd.

Mruk, C.J. (2006). *Self-Esteem Research, Theory, and Practice*. New York: Springer.

World Teachers Press (2006). *Character Education.* USA.

World Teachers Press (2007). *Self-Esteem.* USA.